

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

UN PORTRAIT DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL PRAGMATIQUE AU
PRÉSCOLAIRE 5 ANS ET AU 1^{er} CYCLE DU PRIMAIRE

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

EXTENSIONNÉE DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PAR

MARTINE DE GRANDPRÉ

MAI 2016

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

*À Louis et Laurence.
Vous êtes ma définition du mot « amour ».*

REMERCIEMENTS

De nombreuses personnes m'ont offert leur soutien tout au long de la rédaction de cette thèse et je leur en suis profondément reconnaissante.

Tout d'abord, je veux remercier ma directrice de recherche, Lizanne Lafontaine, et ma codirectrice, Ginette Plessis-Bélair. Mesdames, vous avez su baliser mon parcours, pousser toujours plus loin ma réflexion et m'inspirer la confiance nécessaire pour qu'aboutisse ce projet.

Je veux aussi remercier Martine Leclerc, Ophélie Tremblay et Michel Grandaty d'avoir accepté de participer à mon jury de thèse.

J'aimerais dire merci à ERLI et à COREPER pour leur soutien financier.

Je veux souligner la générosité des enseignants qui ont participé à ma recherche. Il faut du courage et de l'humilité pour accepter de partager ses pratiques. Vous m'avez inspirée.

Mille et mille mercis à mon amie, ma collègue de doctorat et de travail, Mélanie Dumouchel. Tu as su insuffler un brin de folie à ces années de doctorat. Tu t'es toujours montrée disponible malgré un horaire plus que chargé. Ta vision positive de la vie a permis de dédramatiser bon nombre de situations. En plus, tu as maintes fois accepté de relire mes travaux et tes judicieux commentaires m'ont fait évoluer. Je suis

tellement chanceuse de t'avoir dans ma vie! J'espère que nous ferons encore longue route ensemble!

Je veux remercier mes parents. Vous m'avez appris à croire en moi et à être déterminée. Ces qualités m'ont toujours bien servie. Merci aussi à mes beaux-parents. Votre intérêt pour ce que je fais est grandement apprécié. À vous quatre, merci aussi pour le soutien que vous m'avez apporté dans la gestion familiale malgré la distance qui nous sépare.

Mes derniers remerciements et non les moindres vont à mon conjoint et à mes enfants. Merci Charles d'avoir choisi d'évoluer avec moi, d'avoir cru en moi et de m'avoir aidé à tout concilier. Merci Louis et Laurence d'illuminer chacune de mes journées et de m'inciter à mettre de côté le travail. Vous êtes tellement bénéfiques!

En fait toute phrase, même si elle se résume à un sujet, un verbe et un complément, est porteuse d'un message qui la dépasse, compte tenu du contexte et de la façon dont elle est émise. Elle contient certes une information, mais elle participe simultanément à une communication; ce qui implique au moins deux personnes, et par conséquent intervention simultanée de celui qui émet et de celui qui reçoit.

Autrement dit, un mot n'a de sens que dans un certain contexte. Ce contexte ne peut être le même, par exemple, pour un jeune et pour un adulte. Il faut donc admettre que l'outil de communication est imparfait. Il n'y a pas de recette pour y remédier, sinon la conscience, de part et d'autre, de cette difficulté et la volonté de la surmonter en n'enfermant pas l'interlocuteur dans les phrases qu'il a prononcées.

On peut, tout au moins, espérer que ces difficultés inhérentes au procédé d'échange ne seront pas accrues par l'attitude des personnes en cause. Si le mensonge ou la mauvaise foi s'insèrent dans le processus, il n'y a plus d'échange, mais manipulation réciproque.

Jacquart, A. (1997). *Petite philosophie à l'usage des non-philosophes*. Paris : Calmann-Lévy, p. 17.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	xii
LISTE DES TABLEAUX.....	xiii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xv
RÉSUMÉ	xvi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 Communication orale.....	5
1.2 Raisons d'enseigner l'oral.....	8
1.3 Historique de l'enseignement de l'oral au préscolaire 5 ans et au 1 ^{er} cycle du primaire au Québec	11
1.3.1 Programme-cadre de 1969	12
1.3.2 Programme de 1979 au primaire et celui de 1981 au préscolaire 5 ans..	13
1.3.3 Programme de 1994 au primaire et celui de 1997 au préscolaire	15
1.3.4 Programme de 2001 pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire	17
1.4 Recherches en enseignement de l'oral au préscolaire et au primaire.....	20
1.5 Autres raisons expliquant le contexte de l'enseignement de l'oral au préscolaire 5 ans et au 1 ^{er} cycle du primaire.....	22
1.5.1 L'oral, pratique sociale d'abord	23
1.5.2 L'oral, difficile à délimiter et à didactiser.....	23
1.6 Conséquences du manque de repères pour l'enseignement de l'oral.....	24

1.6.1 Enseignement de l'oral basé sur la norme	25
1.6.1.1 Norme et pratiques langagières des élèves	26
1.7 Pratiques souhaitées pour l'enseignement de l'oral au préscolaire 5 ans et au primaire	29
1.7.1 Le point de vue de chercheurs.....	30
1.8 Enseignement de l'oral pragmatique.....	32
1.8.1 Maurer (2001)	32
1.8.2 Trehearne (2005 et 2006).....	33
1.8.3 Messier et Roussel (2008).....	34
1.8.4 Dumais (2011).....	35
1.8.5 Lafontaine (2013a et b)	36
1.9 Synthèse de la problématique et question de recherche.....	37
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	39
2.1 Didactique générale.....	39
2.2 Didactique de l'oral.....	47
2.2.1 Différents courants d'enseignement de l'oral	49
2.2.1.1 L'oral intégré aux disciplines.....	49
2.2.1.2 L'oral pour apprendre ou l'oral réflexif.....	50
2.2.1.3 L'oral par les genres.....	51
2.2.1.4 L'oral pragmatique.....	59
2.3 Pragmatique.....	79

2.3.1 La théorie des actes de langage d'Austin (1962)	80
2.3.2 Le principe de Grice (1979)	89
2.3.3 Le principe de pertinence de Sperber et Wilson (1989).....	91
2.4 L'acquisition du langage	93
2.4.1 L'apport de Vygotsky	93
2.4.2 L'apport de Bruner.....	95
2.4.3 L'apparition des composantes pragmatiques du langage.....	96
2.5 Synthèse du cadre théorique et objectifs de recherche.....	100
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE.....	101
3.1 Position épistémologique et type de recherche	101
3.2 Échantillonnage intentionnel.....	102
3.3 Méthodes et instruments de collecte de données	106
3.3.1 Observation non participante	106
3.3.1.1 Caméra et grille d'observation	108
3.3.2 Entrevue semi-dirigée	108
3.3.2.1 Questionnaire d'entrevue semi-dirigée	109
3.3.3 Collecte de documents	110
3.3.3.1 Documents pédagogiques	111
3.3.4 Triangulation des méthodes	111
3.4 Méthode d'analyse : analyse de contenu.....	112
3.5 Déroulement de la recherche.....	114
3.5.1 Validation des instruments de collecte de données et d'analyse	114

3.5.2 Collecte de données	115
CHAPITRE IV	
RÉSULTATS, ANALYSE ET INTERPRÉTATION.....	119
4.1 Résultats	120
4.1.1 Description des résultats	121
4.1.1.1 Description des données obtenues à partir des observations et des documents pédagogiques	122
4.1.1.2 Description des données obtenues grâce aux entrevues.....	146
4.2 Analyse et interprétation des résultats.....	171
4.2.1 Ressemblances et différences entre observations, documents pédagogiques et entrevues	171
4.2.1.1 Objets d'enseignement/apprentissage issus des activités planifiées d'oral pragmatique.....	172
4.2.1.2 Stratégies pédagogiques issues des activités planifiées d'oral pragmatique	172
4.2.1.3 Objets d'enseignement/apprentissage issus des activités spontanées d'oral pragmatique.....	173
4.2.1.4 Stratégies pédagogiques issues des activités spontanées d'oral pragmatique.....	174
4.2.2 Liens avec le cadre théorique.....	176
4.2.2.1 Objets d'enseignement/apprentissage issus des activités planifiées d'oral pragmatique.....	177
4.2.2.2 Stratégies pédagogiques issues des activités planifiées d'oral pragmatique	179

4.2.2.3 Objets d'enseignement/apprentissage issus des activités spontanées d'oral pragmatique.....	185
4.2.2.4 Stratégies pédagogiques issues des activités spontanées d'oral pragmatique.....	186
4.3 Sens que les enseignants accordent à l'enseignement de l'oral pragmatique	187
4.4 Synthèse de l'analyse des données.....	189
4.5 Présentation du portrait de l'enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1 ^{er} cycle du primaire.....	190
4.5.1 Enseignement de l'oral pragmatique planifié	190
4.5.2 Enseignement de l'oral pragmatique spontané	194
CONCLUSION	198
APPENDICE A	
GRILLE D'OBSERVATION DANS LES CLASSES	203
APPENDICE B	
QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE	204
APPENDICE C	
PROTOCOLE DE L'ENTRETIEN	208
APPENDICE D	
GRILLE D'ANALYSE.....	209
APPENDICE E	
CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE	213
APPENDICE F1	
PROCÉDURE DE VALIDATION DES INSTRUMENTS DE RECHERCHE INFORMATIONS POUR LES JUGES (CHERCHEURS UNIVERSITAIRES)....	214
APPENDICE F2	
PROCÉDURE DE VALIDATION DES INSTRUMENTS DE RECHERCHE INFORMATION POUR LES JUGES (ENSEIGNANTS).....	239

APPENDICE G	
DEMANDE DE PARTICIPATION À LA RECHERCHE – DIRECTION D'ÉCOLE	
.....	250
APPENDICE H	
CONSENTEMENT ENSEIGNANT	253
APPENDICE I	
CONSENTEMENT PARENTS D'ÉLÈVES.....	257
APPENDICE J	
DOCUMENTS PÉDAGOGIQUES	259
RÉFÉRENCES.....	267

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Le triangle didactique dans son contexte pluridimensionnel (Halté, 1992)...	42
2.2 Situation pédagogique selon Legendre (2005).....	44
2.3 Le contexte (Simard et <i>al.</i> , 2010)	45
2.4 La séquence didactique de Dolz et Schneuwly (1998, p. 94)	53
2.5 Modèle didactique de la production orale au secondaire de Lafontaine (2001, p. 218)	55
4.1 Enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1 ^{er} cycle du primaire.....	197

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Moyens verbaux et non verbaux (Maurer, 2001).....	62
2.2 Typologie de Dumais (2014) – Volet structural.....	71
2.3 Typologie de Dumais (2014) – Volet pragmatique.....	74
2.4 Objets d’enseignement/apprentissage en oral pragmatique recensés dans les écrits.....	76
2.5 Stratégies pédagogiques en oral pragmatique recensées dans les écrits	78
2.6 Actes de parole périlleux (Maurer, 2001)	87
3.1 Échantillon	104
3.2 Nature de la participation et date.....	117
4.1 Objets d’enseignement/apprentissage lors des activités d’oral pragmatique planifiées observées	123
4.2 Stratégies pédagogiques lors des activités d’oral pragmatique planifiées observées	128
4.3 Objets d’enseignement/apprentissage lors des activités d’oral pragmatique spontanées observées.....	141
4.4 Stratégies pédagogiques lors des activités d’oral pragmatique spontanées observées.....	143
4.5 Objets d’enseignement/apprentissage lors des activités d’oral pragmatique planifiées rapportées	147

4.6	Stratégies pédagogiques lors des activités d'oral pragmatique planifiées rapportées.....	153
4.7	Sens que les enseignants accordent à l'enseignement de l'oral pragmatique planifié.....	159
4.8	Objets d'enseignement/apprentissage lors des activités d'oral pragmatique spontanées rapportées.....	164
4.9	Stratégies pédagogiques lors des activités d'oral pragmatique spontanées rapportées.....	166
4.10	Sens que les enseignants accordent à l'enseignement de l'oral pragmatique spontané.....	169
4.11	Synthèse des objets d'enseignement/apprentissage et des stratégies pédagogiques ciblés par les enseignants lors des activités d'oral pragmatique.....	175
4.12	Classification des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral pragmatique planifié (Dumais, 2014).....	192
4.13	Classification des stratégies pédagogiques de l'oral pragmatique planifié.....	194
4.14	Classification des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral pragmatique spontané (Dumais, 2014).....	195
4.15	Classification des stratégies pédagogiques de l'oral pragmatique spontané.....	196

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CMEC : Conseil des ministres de l'Éducation du Canada

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MEO : Ministère de l'Éducation de l'Ontario

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

PDA : Progression des apprentissages au primaire

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

RCRLA : Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation

SAE : Situation d'apprentissage et d'évaluation

RÉSUMÉ

Le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001a) propose plusieurs objets d'enseignement/apprentissage issus du volet pragmatique de la communication orale (le rapport entre le code de la langue et son contexte d'utilisation). Malgré cela, ce volet est souvent négligé lors de l'enseignement de l'oral (Dumais, 2014; Nolin, 2013). Le peu d'explications fournies sur ces objets d'enseignement/apprentissage et sur les stratégies pédagogiques à mettre en place pour les enseigner dans ce programme, mais aussi dans les écrits professionnels et scientifiques, est peut-être en cause (De Grandpré, 2015; Dumais, 2014). Maurer (2001) suggère un courant d'enseignement de l'oral basé sur la prise en compte du volet pragmatique en considérant les besoins de communication de l'élève et ses pratiques langagières. Il fait de l'oral pragmatique un objet d'enseignement et de réflexion. Toutefois, Maurer (2001) et les auteurs à sa suite ne définissent ni ne présentent clairement les fondements théoriques et scientifiques sur lesquels repose ce courant. De plus, on en sait peu au sujet des objets réellement enseignés et des stratégies mises en place par les enseignants. Puisqu'un tel enseignement pourrait faciliter l'entrée à l'école des élèves, particulièrement de ceux ayant des habiletés langagières éloignées de celles du monde scolaire (Daviault, 2011; Plessis-Bélair, 2010), une description de l'enseignement de l'oral pragmatique aurait sa raison d'être. C'est ce qui est présenté dans cette recherche doctorale.

Notre question de recherche est la suivante : Quels sont les objets d'enseignement/apprentissage et les stratégies pédagogiques mis en place par des enseignants du préscolaire 5 ans et du 1^{er} cycle du primaire lors de l'enseignement de l'oral pragmatique? Trois objectifs de recherche ont été ciblés : 1) définir les objets d'enseignement/apprentissage et les stratégies pédagogiques mis en place par des enseignants du préscolaire 5 ans et du 1^{er} cycle du primaire lors de l'enseignement de l'oral pragmatique planifié et spontané; 2) mettre en relation les objets d'enseignement/apprentissage et les stratégies pédagogiques dégagés chez ces enseignants et ceux tirés du cadre théorique; 3) élaborer un portrait de l'enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire.

Pour parvenir à élaborer ce portrait, une recherche qualitative descriptive a été menée auprès de huit enseignants qui ont accepté d'être observés et de nous remettre les

documents pédagogiques qu'ils utilisent et de 12 enseignants qui ont accepté d'être interviewés. Le portrait démontre que l'oral pragmatique peut être enseigné au moyen d'activités planifiées et d'activités spontanées.

Les activités planifiées permettent de traiter l'oral pragmatique comme un objet d'enseignement afin de favoriser la réussite scolaire et sociale. Dans le cadre de ces activités, les stratégies pédagogiques utilisées par les enseignants sont : expliquer, donner une consigne ou questionner pour préciser l'intention et la situation de communication (type de sujet, prise en compte des intérêts des élèves, intégration des pratiques et intégration des autres disciplines), questionner pour faire l'état des connaissances, mettre en place un enseignement explicite (modelage, pratique guidée, pratique coopérative et pratique autonome), un enseignement plutôt traditionnel (explication, consigne, exemples et exercice écrit) ou un enseignement par les genres (discussion, causerie et jeu de rôles), répéter, résumer et questionner pour synthétiser les apprentissages, encourager et féliciter pour faire du renforcement positif, questionner, donner un exemple ou une consigne pour favoriser le transfert. Tout au long de ces activités planifiées, un questionnement métacognitif est mené.

Dans le cadre d'activités spontanées, l'oral est surtout utilisé comme un moyen d'enseignement pour favoriser un climat propice aux apprentissages et des relations interpersonnelles harmonieuses. Les stratégies pédagogiques utilisées sont implicites : l'énoncé indirect, les interventions non verbales, l'humour et la reformulation, ou explicites : le modelage, les consignes, l'explication, le questionnement et le renforcement positif.

Les objets d'enseignement tant pour les activités planifiées que spontanées sont des objets issus des volets pragmatique et structural de la typologie de Dumais (2014), tous traités dans une perspective pragmatique.

Finalement, le portrait réalisé permet de décrire de façon contextualisée des pratiques planifiées et spontanées d'enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire.

Mots-clés : oral, pragmatique, didactique, stratégies pédagogiques, enseignement du français, préscolaire 5 ans, 1^{er} cycle du primaire

INTRODUCTION

Au Québec, comme ailleurs dans la francophonie, les écrits visant à montrer la nécessité d'enseigner l'oral en classe occupent une place de plus en plus marquée depuis une dizaine d'années (Dumais, 2014; Dumais et Lafontaine, 2011; Nolin, 2013; Plessis-Bélair, 2010; Sénéchal, 2012). Les enseignants constatent l'importance de développer les compétences langagières des élèves pour favoriser, entre autres, la réussite scolaire et sociale (Daviault, 2011; Nonnon, 1999; Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010; Lafontaine, 2013a et b). Pour développer celles-ci dès l'entrée des enfants dans le monde scolaire¹, il importe de faciliter la prise de parole, mais aussi de mettre en place des activités adaptées. Pour cela, encore faut-il savoir quel type d'oral enseigner, quels objets et quelles stratégies pédagogiques cibler. En effet, les élèves qui constituent les classes québécoises appartiennent à des groupes socioculturels où les pratiques langagières sont parfois très éloignées de celles prônées à l'école (Auger, 2009; Plessis-Bélair, 2010). Les choix pédagogiques effectués doivent en tenir compte.

Notre expérience professionnelle nous a permis de nous intéresser à l'enseignement d'un type d'oral qui semble réduire la discrimination sociale (Maurer, 2001), favoriser la coconstruction de l'identité des élèves (Maurer, 2001; Nonnon, 1999), le développement de comportements communicatifs efficaces et respectueux (Dumais, 2011; Maurer, 2001; Nonnon, 1999; Trehearne, 2006), la réussite scolaire (Lafontaine,

¹ Au Québec, on considère généralement le préscolaire 5 ans comme la première année dans le monde scolaire. Certaines écoles offrent le préscolaire 4 ans, mais cela n'est pas généralisé et un faible pourcentage d'enfants le fréquente. Toutefois, en ce qui concerne le préscolaire 5 ans, toutes les écoles l'offrent et presque tous les enfants le fréquentent.

2013b; Trehearne, 2006), le développement de la littératie (Lafontaine, 2013a et b; Trehearne, 2006), la métacognition (Dumais, 2011; Messier et Roussel, 2008) et le transfert dans d'autres situations de classe ou dans la vie quotidienne (Dumais, 2011; Lafontaine, 2013 a et b; Maurer, 2001; Messier et Roussel, 2008). Il s'agit de l'oral pragmatique. C'est sur ce type d'oral que nous souhaitons nous attarder dans le cadre de notre thèse afin de décrire ce qui est enseigné et comment cela est enseigné au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire.

Nous souhaitons donc dresser un portrait de cet enseignement à une étape importante de la vie d'un enfant puisque c'est durant cette période qu'il consolide son langage et s'intègre à un milieu de vie dans lequel il cheminera durant de nombreuses années et où les premiers apprentissages, tant scolaires que sociaux, sont importants et nécessitent d'être enseignés de façon explicite pour faciliter son entrée dans le monde de l'écrit (Bruno, 2009; Delamain, Spring et Boucher, 2009; Groupe oral-Créteil, 1999; Kirkland et Patterson, 2005; MÉO, 2008; Tochon, 1997; Trehearne, 2005, 2006). De plus, les connaissances que nous avons concernant l'évolution des capacités pragmatiques des enfants permettent de savoir que lorsqu'ils entrent au préscolaire 5 ans, ils ont la maturation nécessaire pour faire ce type d'apprentissage (Dumais, 2014; Plessis-Bélair, 2010). Il semble donc important d'enseigner l'oral pragmatique et de consolider les acquis avant que l'écrit occupe la plus grande place des apprentissages, donc avant le 2^e cycle du primaire (MÉQ, 2001).

Pour comprendre l'intérêt de décrire l'enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire, nous établissons d'abord la problématique en définissant ce qu'est la communication orale et en nommant les raisons de l'enseigner, en résumant les recommandations des programmes de

formation, en rapportant les résultats des recherches pertinentes pour notre sujet, en ciblant les difficultés liées à l'enseignement de l'oral et en traitant des répercussions chez les élèves d'un manque de repères pour l'enseignement de l'oral basé sur l'écrit et sur la norme orale. Nous terminons cette section en expliquant en quoi l'enseignement de l'oral pragmatique peut conduire à des pistes de solutions et nous présentons notre question de recherche.

Ensuite, dans le cadre théorique, il est question de la didactique de l'oral, de la pragmatique et de l'acquisition du langage afin d'établir les bases théoriques de l'enseignement de l'oral pragmatique. Ce chapitre se termine par nos objectifs de recherche.

La méthodologie que nous avons adoptée pour réaliser notre recherche est par la suite développée. Notre position épistémologique, le type de recherche, l'échantillonnage, les méthodes et instruments de collecte de données, la méthode d'analyse et le déroulement de la recherche permettent de préciser notre démarche.

Finalement, les données recueillies concernant les objets d'enseignement/apprentissage et les stratégies pédagogiques des enseignants au regard de l'enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire sont présentées et analysées. Ces données sont comparées à notre cadre théorique et un portrait de l'enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire est présenté.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

L'enseignement de l'oral a longtemps été un des volets négligés de la recherche en didactique (Fisher, 2004; Lafontaine, 2001; Le Cunff et Jourdain, 1999; Simard et *al.*, 2010). On considérait que l'apprentissage de l'oral se faisait en grande partie avec la famille et avec les pairs (Lafontaine, Plessis-Bélair et Bergeron, 2007; Nonnon, 1999; Plessis-Bélair, 2010) et qu'un enseignement continuél était effectué sur l'oral à l'école parce que la parole était utilisée pour tous les apprentissages (Tochon, 1997). Les enseignants et les chercheurs n'avaient donc pas à y consacrer autant d'efforts que pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Lafontaine et *al.*, 2007; Nonnon, 1999). À partir des années 1990, grâce à des avancées en linguistique, en sociologie, en psychologie et en philologie, et à d'importants développements en didactique de l'oral en France et en Suisse (Fisher, 2004), a eu lieu une prise de conscience de l'importance de l'enseignement de la langue pour la réussite scolaire des élèves dès leur entrée à l'école (Burns, Espinosa et Snow, 2003; Dumais et Lafontaine, 2011; Nonnon, 1999; Simard et *al.*, 2010). Cela s'est reflété dans les programmes de formation (MEQ, 1994, 2001a) et dans la recherche. Néanmoins, il reste encore beaucoup de travail à accomplir avant de parler d'une didactique de l'oral ayant des assises solides puisque certains aspects de cette didactique sont encore peu abordés. C'est le cas notamment de l'enseignement de l'oral pragmatique, qui vise à amener

les élèves à décoder et à produire des actes de parole² (par exemple, faire une demande, s'excuser, remercier, donner un ordre) en fonction du contexte (Florin, 1999; Maurer, 2001), et à les faire réfléchir aux effets de leur communication sur leur interlocuteur (Maurer, 2001; Plessis-Bélair, 2004).

Un regard sur ce qu'est la communication orale et sur les raisons de l'enseigner permettra de comprendre son importance. Ensuite, un tour d'horizon de l'historique de l'enseignement de l'oral au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire au Québec mettra en lumière l'évolution de ce champ. Suivra une section sur les recherches réalisées en enseignement de l'oral au préscolaire et au primaire, une autre sur les raisons expliquant le contexte de l'enseignement de l'oral au préscolaire et au primaire. Elle sera suivie d'une section portant sur les conséquences du manque de repères pour l'enseignement de l'oral et une dernière fera état des pratiques souhaitées pour l'enseignement de l'oral au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire. Ce chapitre se terminera par notre question de recherche.

1.1 Communication orale

La communication orale a toujours été d'intérêt en psychologie du langage et en linguistique. Les études portant sur celle-ci s'intéressent à ses différentes composantes. Ces dernières sont présentées différemment selon les auteurs. Par exemple, Bernicot (2002), Trehearne (2006), Bernicot et Bert-Erboul (2014) et Fisher et Doyon (2010) en retiennent cinq : la sémantique (le sens des mots), la syntaxe (l'ordre des mots dans une phrase), la morphologie (la forme des mots), la phonologie (les sons) et la pragmatique (l'usage des mots en contexte). Bouchard, Blain-Brière,

² Certains auteurs vont plutôt utiliser l'expression « actes de langage ». Les didacticiens préfèrent en général l'expression « actes de parole » parce qu'elle fait davantage référence à la manifestation concrète de la langue en contexte (De Grandpré, 2014; Dumais, 2014; Kerbrat-Orecchioni, 2008; Maurer, 2001). Pour être en continuité avec les didacticiens, nous faisons le choix d'utiliser « actes de parole ».

Eryasa, Sutton et Saulnier (2009) en ajoutent une sixième : le vocabulaire (les mots). Certains auteurs, comme Rondal (1998), Bernicot (1998), de Nuchèse et Colletta (2002), Plessis-Bélair (2004), Delefosse (2008), Bernicot et Bert-Erboul (2014) et Dumais (2014) préfèrent regrouper les composantes du langage en deux catégories permettant de toutes les intégrer, voire même d'en intégrer d'autres : le volet structural et le volet pragmatique. Le volet structural prend en considération l'organisation et les composantes du code (la langue orale). On y retrouve des composantes comme la phonétique, la morphologie, la syntaxe et la sémantique. L'essentiel des aspects de ce volet est acquis grâce aux contacts avec l'entourage (de façon implicite) vers l'âge de cinq ans (Colletta, 2004; Florin, 1999; Moreau et Richelle, 1997; Plessis-Bélair, 2010; Rondal, 1998). Le développement se poursuit à l'école, mais de façon moins importante. Le volet pragmatique, quant à lui, porte sur le rapport entre le code (aspects du volet structural) et son contexte d'utilisation. Il inclut les aspects sociaux et culturels, de même que les émotions relativement à l'oral, les aspects discursifs, la capacité à échanger à propos d'un référent commun, la capacité à gérer et à réguler le déroulement d'une conversation, la capacité à adapter ses conduites et ses propos à son partenaire, etc. Les aspects de ce volet s'acquièrent de façon implicite au fur et à mesure que l'enfant développe les aspects du volet structural (Dumais, 2014; Marcos, 1998). Cependant, cet apprentissage se révèle insuffisant pour assurer une maîtrise de la langue orale, d'où l'importance de l'enseigner de façon explicite³ à l'école (Dumais, 2014; Plessis-Bélair, 2010).

On définit aussi la communication orale selon ses deux principales activités, soit la production, appelée aussi l'expression, et la compréhension, appelée aussi la réception ou l'écoute (Lafontaine, 2001; Nolin, 2013; Sénéchal, 2012; Tochon, 1997).

³ Nous entendons par « explicite » le fait d'informer l'élève qu'il doit apprendre certains éléments ou tous les éléments présentés par l'enseignant (Dumais, 2014; Fayol et Jaffré, 2008).

La première désigne le fait de produire un énoncé destiné à un interlocuteur en utilisant les signes sonores de la langue.

[Ce] peut être la langue écrite oralisée (lecture et récitation), un parler contrôlé (selon des attentes scolaires, par exemple) ou la pensée spontanée vocalisée, en direct ou en différé, et peut être monogéré (fait seul) ou polygéré (fait à plusieurs) (Lafontaine et Dumais, 2014, p. 3-4).

La deuxième consiste en une opération mentale par l'intermédiaire de laquelle l'auditeur tente de comprendre et d'interpréter le message du locuteur (Lafontaine et Dumais, 2014; Nonnon, 2004; Sénéchal, 2012).

En ce qui concerne la production, tel qu'il vient d'être mentionné, l'usage de la parole peut être polygéré (dialogué selon Colletta, 2004) ou monogéré (monologué selon Colletta, 2004). L'usage polygéré est accompli « lors de prises de parole brèves, [qui] servent l'accomplissement d'actes de langage [de parole] (saluer, ordonner, demander, acquiescer, refuser, promettre, jurer, etc.) » (Colletta, 2004, p. 14) et nécessite peu d'organismes textuels comparativement à l'usage monologué (Dumais, 2014). L'usage monologué se concrétise davantage lors d'une prise de parole plus longue et complexe organisée en séquences (raconter, décrire, expliquer, justifier, etc.) (Colletta, 2004; Dumais, 2014). À son entrée dans le monde scolaire, l'élève a principalement des usages polygérés et est en mesure d'accomplir la plupart des actes de parole. Au fil de sa scolarité, il y aura transition vers les usages monogérés. Il passera de l'énoncé simple à une action langagière complexe (Dumais, 2014).

En somme, l'enseignement de l'oral prend appui sur ces activités et sur les composantes nommées précédemment. De nombreuses raisons permettent d'expliquer pourquoi l'école a intérêt à accorder du temps à cet enseignement.

1.2 Raisons d'enseigner l'oral

L'école a toujours souhaité apprendre à l'élève à lire, à écrire et à parler (Nonnon, 1999; Turco et Plane, 1999). Cependant, la place qu'occupe la communication orale en classe a constamment été négligée (Garcia-Debanc, 2004; Le Cunff et Jourdain, 1999). Pourtant, les intérêts à enseigner l'oral sont nombreux.

D'abord, on parle et on écoute plus qu'on écrit. Lafontaine (2007) affirme que l'élève, au cours d'une journée à l'école, aura davantage pris la parole et écouté que rédigé des textes. Il en est de même dans ses activités parascolaires et dans ses activités extérieures à l'école. Pour cette raison, il importe qu'il sache parler, « [...] pas seulement bredouiller quelques mots et phrases incomplètes » (Lafontaine, 2007, p. 3) et écouter : « [...] il faut savoir quelle est l'intention de communication de l'émetteur, et, surtout, quel comportement d'écoute adopter pour bien comprendre le message » (Lafontaine, 2007, p. 4).

L'oral sert aussi à la construction de connaissances et de démarches intellectuelles. C'est par une verbalisation des activités cognitives engagées dans les séquences d'apprentissage proposées par les enseignants que les élèves peuvent être amenés à construire leurs connaissances et leurs démarches intellectuelles (Chabanne et Bucheton, 2002; Nonnon, 1999; Plessis-Bélair, 2012). Cela peut avoir lieu, par exemple, lors d'un groupe de résolution de problème en mathématiques, d'un débat en éthique et culture religieuse ou d'une discussion à propos de l'écriture d'un texte en français. L'interaction dialogique, l'échange oral et la réflexion parlée constituent des moyens de développement de l'oral appropriés (Plessis-Bélair, 2012; Tochon, 1997). L'élève peut ainsi explorer une idée, un concept, un point de vue et, grâce à cela, enrichir ses idées et améliorer sa compréhension. Par le fait même, il se forge une identité (Dalley, 2008; Métra, 2010; Nonnon, 2004; Le Cunff et Jourdain, 1999).

et un accès à la culture de diverses disciplines (Perrenoud, 2002). Ce type d'oral, transversal à toutes les disciplines, aide les élèves à réussir (Lafontaine, 2007; Tochon, 1997) aussi bien qu'à développer leur citoyenneté (Perrenoud, 2002).

L'oral est également un objet d'étude linguistique qui ne partage pas toutes les caractéristiques de la langue écrite (Blanche-Benveniste, 1997; Gagnon, 2005). L'étude de transcriptions écrites de productions orales fait prendre conscience de la différence de segmentation entre la langue parlée et la langue écrite, des variations et des spécificités de structures syntaxiques (Garcia-Debanc, 1999). L'étude de la langue parlée permet donc de construire des savoirs sur l'écrit (Gadet, Le Cunff et Turco, 1998; Trehearne, 2006), savoirs qui faciliteront l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les élèves (Trehearne, 2006), voire la réussite scolaire (Charron, Bouchard et Bégin, 2011; Le Cunff et Jourdain, 1999; Métra, 2010). Certains auteurs affirment aussi que le développement de la compétence à communiquer oralement et à écouter est à la base du développement de la littératie (Dumais, 2010; Dumais et Bergeron, 2012; Lafontaine, et Messier, 2009; Lebrun, 2008; Martin, Lafortune et Sorin, 2010; Trehearne, 2005), celle-ci étant comprise comme une compétence liée à l'appropriation de la culture orale et écrite qui permet à toute personne d'entrer dans un rapport à l'autre et au monde, de communiquer, d'apprendre et de socialiser (OCDE, 2003; Lafontaine, 2013 a et b; Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation [RCRLA], 2009).

La maîtrise de l'oral est aussi un critère de différenciation sociale (Fisher, 2004; Lafontaine et *al.*, 2007; Tochon, 1997). Puisque l'oral sera un critère d'admission pour accéder à des études supérieures ou au marché du travail, il importe d'enseigner le registre de langue qui permettra aux élèves d'y avoir accès. Par exemple, la maîtrise du français oral et écrit est l'une des 12 compétences à développer pour devenir enseignant [MEQ, 2001b]. Elle est aussi nécessaire dans le monde des

affaires, en gestion de personnel, en travail social, etc. Enseigner l'oral dès le préscolaire permettra ainsi de réduire les différences initiales et d'éviter de pénaliser certains élèves provenant de groupes sociaux moins favorisés (Lafontaine et *al.*, 2007; Plessis-Bélair, 2010). L'enseignement de la communication orale se veut donc un moyen d'outiller les élèves pour qu'ils puissent adapter leurs pratiques langagières aux différents contextes et ainsi participer à la vie civique (Dumais, 2011; Laparra, 2008).

L'oral est avant tout un outil de communication. S'il est mal géré, il peut entraîner des conflits, voire même l'exclusion de certaines personnes (Nonnon, 1999). En enseignant à l'élève, entre autres, à communiquer oralement en fonction de la diversité des contextes de communication (causerie, discussion collective, entretien, cercle de lecture, etc.), à prendre en considération la diversité des interlocuteurs (connu/inconnu, du même âge/plus jeune/plus vieux, statut social différent, d'ici/d'ailleurs, etc.), à s'interroger sur la manière de dire quelque chose (registre de langue, choix du vocabulaire, perception des marques de l'oralité (liaisons, marqueurs de relation, variations audibles du genre et du nombre, etc.) et à réfléchir au choix des éléments prosodiques (prononciation, volume, rythme et débit, intonation), il est possible de limiter les mauvaises interprétations qui peuvent mener au conflit (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2011).

En apprenant aux élèves à réguler leur communication, les enseignants peuvent donc contribuer à leur réussite scolaire, au développement de leur littératie, de leur identité et à l'harmonie sociale, et ce, dès leur entrée au préscolaire 5 ans. Toutefois, pour en arriver à cela, les enseignants doivent savoir quels objets d'enseignement/apprentissage⁴ cibler et quelles stratégies pédagogiques mettre en

⁴ Nous faisons le choix de joindre « enseignement » et « apprentissage » dans l'expression « objet d'enseignement/apprentissage » comme d'autres auteurs avant nous l'ont fait (Dolz et Schneuwly,

place. Nous définissons « objets d'enseignement/apprentissage » comme étant une notion décomposable en éléments qui sont aussi d'autres objets d'enseignement/apprentissage (Dumais, 2014; Lafontaine et Dumais, 2014). Par « stratégies pédagogiques », nous entendons « [...] un ensemble d'opérations [mises en place par l'enseignant] qui, tenant compte des caractéristiques inhérentes à la situation pédagogique, favorise le processus d'apprentissage » (Messier, 2014, p. 152).

La section suivante permet de constater comment l'enseignement de l'oral a été pris en considération au fil du temps dans les programmes de formation. Nous nous intéressons particulièrement à l'enseignement au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire puisque c'est à ce moment que sont jetées les bases de la scolarisation (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001a; Villepontoux, 1992).

1.3 Historique de l'enseignement de l'oral au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire au Québec

Dans toute la francophonie, les pratiques scolaires mises en place en oral ont longtemps été basées sur les traditions ou des expériences subjectives (Simard, 1997). Toutefois, au cours des années 1990, des résultats de recherches provenant notamment de Suisse et de France ont permis à l'oral de rompre avec le traditionalisme (Fisher, 2004; Nonnon, 1999; Simard, 1997; Simard et *al.*, 2010). Au Québec, c'est surtout dans les années 2000 que des chercheurs ont entrepris des travaux dans ce domaine (Dumais et Lafontaine, 2011). Cela a eu des répercussions dans les programmes d'études ministériels. Pour bien comprendre comment a évolué cette discipline, un bref historique de l'enseignement de l'oral au préscolaire 5 ans et

1998; Dumais, 2014; Germain, 2000; Simard, 1994). Nous sommes toutefois consciente qu'il s'agit de deux phénomènes distincts.

au 1^{er} cycle du primaire au Québec est présenté. Il est question de ce qui s'est fait à travers tous les programmes d'études québécois depuis la création du MEQ en 1964.

1.3.1 Programme-cadre de 1969

Après la création du MEQ en 1964, un premier programme pour baliser les pratiques des enseignants a vu le jour en 1969 : le *Programme-cadre*. Ce programme était conçu pour l'enseignement primaire, l'enseignement préscolaire ne disposait alors pas d'un programme spécifique (Bédard, 2001). L'objectif général de ce programme au sujet de l'enseignement de l'oral au primaire était d'amener les élèves à communiquer adéquatement selon l'interlocuteur et le contexte (Lazure, 1994; Plessis-Bélair, Comtois, Cardin et Cauchon, 2009; Plessis-Bélair et Cauchon, 2010; Simard et *al.*, 2010) en faisant de la langue de l'élève un instrument de plus en plus perfectionné au service de la communication et de la pensée (Lebrun, 2010; MEQ, 1969). Ce programme laissait une grande liberté à l'enseignant afin qu'il planifie son enseignement en fonction des besoins des élèves. Il n'était pas constitué d'une énumération détaillée des contenus, il se limitait à donner quelques orientations pédagogiques générales. En effet, on y suggérait de former les élèves à avoir une élocution claire, juste et harmonieuse, compte tenu du sens, de la forme et de l'expressivité de la situation de communication. L'enseignement de l'oral était donc axé sur le développement du volet structural de la communication. Par exemple, on enseignait la syntaxe, la morphologie et les éléments prosodiques (intonation, accentuation, tonalité, rythme; Lafontaine et *al.*, 2007; Lebrun et Boyer, 2006; MEQ, 1969). La forme de la langue importait alors plus que la transmission du contenu (Lafontaine et *al.*, 2007; Lebrun, 2010). Pour atteindre cet objectif, plusieurs enseignants ont proposé aux élèves des exercices de planification et de mise en texte de la production orale (Conseil des ministres de l'Éducation du Canada [CMEC],

2008; Dulude, 1994; Lafontaine et *al.*, 2007; Lazure, 1991; Sénéchal, 2012). Les élèves ont alors surtout appris à parler comme on écrit (Lazure, 1994).

1.3.2 Programme de 1979 au primaire et celui de 1981 au préscolaire 5 ans

En 1979, un autre programme au primaire a vu le jour, soit le *Programme d'études – primaire*. Ce programme comprenait trois parties : les objectifs généraux (c'est-à-dire les orientations globales), les objectifs minimaux terminaux (c'est-à-dire les objectifs attendus à la fin de chaque niveau) et les contenus d'apprentissage (c'est-à-dire les activités que les élèves devaient faire pour développer leurs habiletés). En oral, l'objectif général était d'accroître les habiletés d'émetteur et de récepteur de l'élève. Par exemple, l'élève devait organiser son message en fonction de son intention de communication (informer, raconter, exprimer un goût ou une opinion, tenter de persuader ou de faire agir), des caractéristiques de l'interlocuteur (par exemple, ses besoins d'information) et de la situation. Il devait aussi choisir la variété de langue convenant à la situation. Pour ce qui est des objectifs minimaux terminaux, ceux-ci étaient proposés pour la lecture et l'écriture, pas pour l'oral. Cela s'explique par le fait que peu de recherches à l'époque fournissaient des informations suffisantes sur les performances des enfants à l'oral (MEQ, 1979; Milot, 1979). En ce qui a trait aux contenus d'apprentissages, une série d'activités à l'intérieur de situations définies par l'intention exprimée et les locuteurs impliqués était proposée. Il était suggéré aux enseignants de clore l'activité en amenant les élèves à s'interroger sur les facteurs situationnels qui influençaient leur production orale. Ce questionnement par rapport à l'usage de la langue était appelé « objectivation » (Gagnon, 2005; MEQ, 1979; Ostiguy et Gagné, 1987).

Ce programme était le premier à consacrer un volet à la communication orale dans la discipline français (Sénéchal, 2012). Cependant, on lui a reproché le fait qu'il

n'insistait pas suffisamment sur les connaissances, celles-ci étant diluées dans le programme (Lachapelle, 1996; Nolin, 2013). Comme aucune stratégie susceptible d'amener les élèves à développer de véritables habiletés en communication orale n'était suggérée et faute de formation des enseignants, ce programme a été peu appliqué (Dulude, 1994; Gagnon, 2005; Lafontaine, 2000; Lazure, 1991, 1994; Plessis-Bélair, 1994). Les enseignants se sont surtout limités à faire faire des exposés oraux aux élèves, sans en faire un véritable enseignement (Lazure, 1991; 1994; Plessis-Bélair, 1994). L'enseignement de l'oral est donc demeuré flou et centré sur la fonction utilitaire de la langue (Gagnon, 2005).

Au préscolaire, c'est en 1981 qu'est publié le premier *Programme d'éducation préscolaire*. Ce programme ciblait les enfants de 4 et 5 ans et [...] visait une éducation globale de la personnalité de l'enfant. (MEQ, 1981, p. 7). Il avait pour objectif « global » de « [p]ermettre à l'enfant [...] de poursuivre son cheminement personnel, d'enrichir sa capacité d'entrer en relation avec les autres et d'interagir avec son environnement » (MEQ, 1981, p. 13). Trois objectifs généraux en découlaient et, pour chacun de ces objectifs généraux, deux objectifs terminaux étaient ciblés :

- se connaître : découvrir son corps, ses perceptions, ses sentiments et ses pensées; s'habilitier à répondre à ses propres besoins;
- entrer en relation avec les autres : s'éveiller aux réalités sociales et culturelles; s'habilitier à entrer en relation avec les autres;
- interagir avec l'environnement : s'approprier des informations significatives; s'habilitier à agir sur ce qui l'entoure.

Ces objectifs devaient s'actualiser dans les activités quotidiennes comme les mathématiques et les arts, le langage étant considéré comme l'une de ces activités. Ce

programme était donc surtout centré sur l'acquisition d'habiletés motrices et d'habiletés sociales, la programmation était vague (Bédard, 2001) et le langage n'occupait pas une place à part entière.

1.3.3 Programme de 1994 au primaire et celui de 1997 au préscolaire

Dans les années 1990, dans le *Programme d'études*, la façon de concevoir la langue s'est enrichie. Du rôle d'instrument de communication qu'elle avait dans le programme du primaire de 1979, elle est devenue aussi un outil contribuant à l'articulation et à l'affinement de la pensée. Elle donnait désormais accès à divers champs de savoir :

L'objectif d'apprentissage de la communication orale est d'amener l'élève à utiliser la langue précise dans l'ensemble de la vie scolaire, non seulement dans l'enseignement du français, mais aussi dans celui des autres disciplines : sciences humaines, sciences de la nature, mathématique [...] (MEQ, 1994, p. 65).

Pour mettre en place cette conception de la langue, on a proposé une approche par compétences et des contenus à enseigner pour chaque année d'étude. Par exemple, des genres oraux à enseigner étaient mentionnés explicitement pour chaque année. Les genres, ce sont des « [...] pratiques orales socialisées, pratiques que les élèves peuvent retrouver à la télévision et dans la vie de tous les jours, telles que des débats et des discussions » (Lafontaine, 2004, p. 3). L'oral, qui avait surtout été utilisé auparavant comme un médium d'enseignement, c'est-à-dire comme un moyen de transmettre des consignes, des explications et des connaissances (Lafontaine et *al.*, 2007; Plessis-Bélair, 2008a; 2010), acquérait le statut d'objet d'enseignement. Cela signifiait que des stratégies d'enseignement et des moyens didactiques permettant de distinguer l'oral de l'écrit et de s'attarder aux aspects de l'oral étaient mis en place

(Bergeron, 2000; Dolz et Schneuwly, 1998; Garcia-Debanc et Plane, 2004; Lafontaine, 2001). On incitait les enseignants à proposer des pratiques nombreuses et variées intégrées aux activités de lecture et d'écriture, par exemple lire pour recueillir de l'information qui sera partagée oralement ou discuter de ce qu'on vient d'écrire (Bergeron, 2000; Lafontaine et *al.*, 2007; MEQ, 1994).

Malgré les innovations apportées par ce programme, une pédagogie de l'activité a pris le dessus sur les démarches systématiques et réflexives parce qu'il y avait très peu d'indications sur les critères de progression des apprentissages oraux dans le programme d'études (Bergeron, 2000; Tochon, 1997). Cela a permis aux élèves de développer leurs habiletés d'analyse, mais très peu leur performance orale (Lazure, 1994). En plus, l'enseignement de la langue orale se basait sur les normes de l'écrit et non sur des normes propres au code oral, comme cela était le cas dans le programme de 1969. Pourtant, il existe de nombreuses différences entre le code oral et celui écrit (Blanche-Benveniste, 1997; Garcia-Debanc, 1999; Nonnon, 1999). L'enseignement de l'oral était en quelque sorte dénaturé.

Au préscolaire, c'est en 1997 que le programme a été restructuré. Le but de ce programme était de soutenir le développement global des enfants de 4 et 5 ans et de leur accorder les mêmes chances de réussir leur entrée dans le monde scolaire (MEQ, 1997). Trois objectifs étaient fixés relativement à ce but : « Apprendre à se connaître et à s'estimer », « Apprendre à vivre en relation avec les autres » et « Apprendre à interagir avec l'environnement » (MEQ, 1997, p. 19). Pour développer ces objectifs, des activités dans divers domaines devaient être proposées aux élèves : motricité, communication orale et écrite, arts, sciences de la nature et mathématiques. Concernant les activités en communication orale et écrite, plus de précisions étaient apportées dans ce programme que dans le précédent. On y spécifiait que la communication orale était plus importante que la communication écrite et que celle-ci

devait respecter certaines conditions : le contact visuel, le respect du tour de parole, le maintien du sujet, la capacité d'amorcer la communication et l'intérêt envers l'interlocuteur ou l'interlocutrice (MEQ, 1997). On ajoutait que la communication orale permettait à l'élève d'affirmer sa personnalité, d'élargir ses relations avec son entourage, d'enrichir ses connaissances, d'exprimer ses idées et sentiments, d'informer les personnes et de s'informer. Le langage était enseigné selon trois dimensions : pragmatique, formelle et sémantique. Pour la dimension pragmatique, l'enseignant devait amener l'élève à prendre en compte l'intention de communication, la personne à qui il s'adresse, le moment et le lieu. Pour la dimension formelle, on faisait référence à la phonologie, au lexique, à la morphologie et à la syntaxe. Quant à la dimension sémantique, il s'agissait du contenu du message, c'est-à-dire que l'enseignant devait amener l'élève à émettre son message pour être bien compris par son interlocuteur. On proposait aussi dans ce programme des interventions pédagogiques à mettre en place, entre autres encourager l'élève à communiquer en s'attardant d'abord au contenu du message, ensuite à sa forme; écouter l'élève; reformuler le message, etc.

1.3.4 Programme de 2001 pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire

En 2001, un autre programme a vu le jour pour l'éducation préscolaire (4 et 5 ans) et l'enseignement primaire et il est d'ailleurs toujours en vigueur : le *Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)*. Dans ce programme par compétences, la communication est perçue comme un moyen de socialisation, de construction de la pensée et un outil d'apprentissage pour réfléchir et pour agir. L'objectif du MEQ est de développer la compétence à communiquer oralement chez tous les élèves afin d'en faire des citoyens accomplis. La section portant sur l'éducation préscolaire vise « [...] le développement de savoirs, de comportements et d'attitudes qui aident l'enfant à

procéder avec méthode et à exercer les premières formes de jugement critique sur les êtres et sur les choses » (MEQ, 2001a, p. 52). L'approche prônée favorise le développement du langage en contexte (MEQ, 2001a; Plessis-Bélair, 2010). On cible donc l'enseignement des volets structural et pragmatique de la communication. Le programme est composé de six compétences, dont quatre font appel à l'utilisation de la langue parlée : affirmer sa personnalité (compétence 2), interagir de façon harmonieuse (compétence 3), communiquer en utilisant les ressources de la langue (compétence 4) et construire sa compréhension du monde (compétence 5).

La section du programme portant sur le primaire recommande aux enseignants de fonctionner par cycle d'apprentissage, de mettre en place des pratiques contextualisées, de proposer aux élèves des situations d'apprentissage complexes, de mettre en place une pédagogie de la tâche et de travailler la communication orale dans toutes les disciplines. On suggère aux enseignants de proposer d'abord un apprentissage avec l'enseignant, ensuite seul, et finalement, de favoriser le transfert (Dumais, 2008; MEQ, 2001a). L'oral acquiert un double statut, soit celui de compétence disciplinaire et celui de compétence transversale. Par exemple, au 1^{er} cycle, il est une compétence disciplinaire en français où l'on demande aux enseignants de proposer des situations de communication nombreuses et variées comme la discussion, l'entrevue, le questionnement, l'accueil, la résolution de problèmes, etc. Il est aussi une compétence disciplinaire en éthique et culture religieuse quand on précise aux enseignants d'amener les élèves à exercer le dialogue afin de favoriser le vivre ensemble, par exemple de permettre aux élèves de reconnaître une attaque personnelle, d'apporter des nuances à leurs propos, de proposer des façons de remédier aux tensions, etc. Pour ce qui est de l'oral comme compétence transversale, il l'est dans toutes les disciplines où l'on y précise d'amener les élèves à identifier leur intention de communication, à choisir le mode de communication approprié, à réaliser leur communication, etc.

Pour développer la compétence disciplinaire *Communiquer oralement*, des stratégies de communication sont prônées. Celles-ci visent à développer chez les élèves leur capacité à s'exprimer clairement, à écouter attentivement, et ce, dans le respect de l'autre. Ces stratégies sont nommées stratégies d'exploration, par exemple suivre les règles convenues pour un bon fonctionnement des échanges; stratégies de partage, par exemple clarifier ses propos ou ses réactions; stratégies d'écoute, par exemple adopter une attitude d'ouverture; et stratégies d'évaluation, par exemple réfléchir à la qualité de son écoute et de ses interventions (MEQ, 2001a, p. 93). Il est à noter que la compréhension orale, très peu présente dans les programmes précédents, se trouve ici prise en considération (ex. : utiliser le langage non verbal pour montrer son incompréhension, son intérêt, son accord ou son désaccord, MEQ, 2001a, p. 93).

Le programme de 2001 fait donc beaucoup de place à l'oral et montre son importance tant pour le développement des habiletés sociales, de la pensée, du langage que pour l'apprentissage (Dumais, 2012; Lebrun, 2010). Toutefois, aucune indication précise sur la progression des apprentissages n'est présentée (Dumais, 2012; Lafontaine et Préfontaine, 2007). Le MELS a remédié à cette situation en en proposant une pour le primaire en 2011.

Cette *Progression des apprentissages au primaire (PDA)*, volet *communication orale*, a orienté davantage la pratique des enseignants. Rattachée à la compétence disciplinaire *Communiquer oralement* du *PFEQ* (MEQ, 2001a), elle est divisée en deux parties : connaissances et stratégies à enseigner aux élèves; situations où l'utilisation de ces connaissances et stratégies est requise, et ce, pour chaque année du primaire. On y détaille plusieurs stratégies de communication orale à enseigner et différents contextes dans lesquels il est possible de le faire. De plus, la *PDA* renforce le lien que le programme de 2001 établissait entre la production orale et la

compréhension orale. Cependant, certains auteurs (Dumais, 2012, 2014; Simard et *al.*, 2010) trouvent qu'elle ne définit pas suffisamment les objets d'enseignement/apprentissage et les stratégies pédagogiques efficaces, pas plus que ne le faisait le programme de 2001. En outre, on n'y retrouve aucune information sur les fondements théoriques sur lesquels repose cette progression (Dumais, 2012, 2014). Elle semble prendre appui sur la tradition et sur les programmes précédents (Chartrand, 2012; Dumais, 2012, 2014). Le *PFEQ* et la *PDA* n'orientent donc pas suffisamment la pratique des enseignants quant à l'enseignement de la communication orale.

À la lecture des différents programmes de formation québécois, il ressort de ceux-ci que la place occupée par l'oral dans l'enseignement au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire au Québec a progressé. Toutefois, il semble que les orientations quant aux objets à enseigner et aux stratégies pédagogiques à mettre en place soient encore peu claires et détaillées. Le peu de recherches réalisées sur le sujet ainsi que leur récente publication peut certainement fournir des explications à cette situation (Dumais et Lafontaine, 2011).

1.4 Recherches en enseignement de l'oral au préscolaire et au primaire

Très peu de recherches ciblant l'enseignement de l'oral au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire au Québec ont été réalisées à notre connaissance. Seulement quatre ont été recensées. Si notre regard se tourne vers les autres pays de la francophonie, une seule autre s'ajoute et celle-ci porte sur l'enseignement de l'exposé oral (Dumortier, Dispy et Van Beveren, 2012). Puisque cela n'est pas notre propos, nous ne rapporterons pas les résultats. Nous présentons brièvement les recherches québécoises afin d'identifier les vides théoriques et y reviendrons plus en détail dans le cadre théorique.

Il y a d'abord la recherche de Lafontaine et Le Cunff (2006). Il s'agit d'une recherche qualitative portant sur les pratiques d'enseignement de l'oral. Un enseignant du préscolaire 5 ans et deux du primaire (3^e et 5^e année) ont été observés et interviewés (entrevues semi-dirigées). Les résultats, même s'ils ne sont pas généralisables, fournissent des pistes intéressantes pour la didactique de l'oral. Nous retenons que les enseignants disent ne pas se sentir qualifiés pour pallier les difficultés en oral de leurs élèves et manquer de formation et de matériel. Ils précisent aussi enseigner l'oral au quotidien, mais rarement de façon explicite.

Il y a ensuite la recherche de Plessis-Bélair, Comtois, Cardin et Cauchon (2009). Il s'agit d'une recherche collaborative réalisée avec 12 enseignants pour mieux comprendre l'enseignement de l'oral, particulièrement de l'oral réflexif. Il ressort de cette recherche que les enseignants sont conscients de leur rôle de modèle linguistique, de l'importance de l'oral pour l'apprentissage et du temps de parole à accorder aux élèves pour leur permettre de s'exprimer.

La troisième recherche est celle de Nolin (2013). Il s'agit d'une recherche quantitative portant sur les pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral au primaire. Cette recherche a été réalisée au moyen d'un questionnaire envoyé à 192 enseignants. Il ressort de nombreuses informations éclairantes, entre autres le fait que l'enseignement du volet pragmatique de la communication orale semble négligé.

La quatrième et dernière est celle de Dumais (2014). Il a réalisé une recherche théorique visant à déterminer les fondements d'un type de progression (spiralair), d'une typologie (volet structural et volet pragmatique de la communication orale) et d'une taxonomie (cognitif, moral et social) afin de pouvoir éventuellement élaborer une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en français langue

première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans. Les résultats de sa recherche orientent grandement l'enseignement de l'oral, entre autres en réduisant la confusion terminologique.

Comme mentionné précédemment, nous reviendrons sur ces recherches dans le cadre théorique. Pour le moment, nous pouvons affirmer que les conclusions de celles-ci fournissent des informations fort importantes sur l'enseignement de l'oral au Québec. Nous retenons les difficultés soulevées, par exemple le manque de formation des enseignants, le manque de matériel, le manque de repères quant aux objets à enseigner pour chacun des niveaux, l'enseignement du volet pragmatique négligé, mais aussi le fait que ces recherches sont trop peu nombreuses et trop récentes pour avoir été intégrées à la culture scolaire. À cela s'ajoutent d'autres raisons pouvant expliquer le contexte de l'enseignement de l'oral au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire.

1.5 Autres raisons expliquant le contexte de l'enseignement de l'oral au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire

Le fait que les recherches portant sur l'enseignement de l'oral soient récentes et peu nombreuses et que le *PFEQ* et la *PDA* soient peu clairs et détaillés peuvent expliquer les difficultés mentionnées précédemment quant à l'enseignement de l'oral. D'autres raisons viennent éclairer cette situation complexe. Le fait que l'oral soit une pratique acquise avant l'entrée à l'école et qu'il soit difficile à délimiter et à didactiser n'est certainement pas étranger aux difficultés vécues par les enseignants.

1.5.1 L'oral, pratique sociale d'abord

L'oral n'est pas à proprement parler une pratique scolaire (de Pietro et Wirthner, 1996, 1998; Garcia-Debanc et Delcambre, 2001-2002). Il est utilisé dans la vie de tous les jours, dans tous les contextes sociaux (Dolz et Schneuwly, 1998). Il se pratique à l'école, mais aussi en famille et avec les amis. Son développement commence avant l'entrée de l'enfant à l'école et se fait de façon empirique et à peine consciente (Colletta, 2004; Corbeil, 2010; Dolz et Schneuwly, 1998; Gagnon, 2005; Garcia-Debanc et Delcambre, 2001-2002; Lafontaine, 2013a). Comme les savoirs et savoir-faire oraux ont été largement acquis en dehors de l'école, les enseignants auraient tendance, inconsciemment, à privilégier l'apprentissage des tâches écrites (Chiriac, 2013; Laparra, 2008).

1.5.2 L'oral, difficile à délimiter et à didactiser

En plus, l'oral semble difficile à délimiter et à didactiser (de Pietro et Schneuwly, 2003). Il est souvent perçu par les enseignants comme une composante du rapport pédagogique et de la gestion de la classe plus qu'un objet à enseigner (Béatrix Köhler et Piguet, 1991; Laparra, 2008; Perrenoud, 1991a) : il s'agit d'un oral pour réguler les comportements, pour cogérer l'espace, pour organiser, pour recentrer, pour expliquer les consignes, etc. C'est ce que Dolz et Schneuwly (1998) et Lafontaine (2001, 2007, 2011) appellent un oral médium d'enseignement. Pour cette raison, il est difficile d'en faire un objet d'enseignement/apprentissage au même titre que d'autres savoirs plus spécifiques du monde scolaire.

Aussi, comme la pratique de l'oral est transversale à toutes les matières, isoler les objets de l'oral qui pourraient être travaillés par les enseignants dans chacune des matières en fonction de l'âge des élèves nécessite une connaissance de ces objets et

du développement des élèves, alors que cette connaissance est encore partiellement accessible aujourd'hui (Dumais, 2012, 2014; Garcia-Debanc, 2004; Lafontaine, 2008; Lafontaine et Messier, 2009; Mottet, 2009). Tel que précisé précédemment, la thèse de Dumais (2014) permet de clarifier les objets à enseigner, mais il reste à construire la progression en fonction du développement des élèves et des matières enseignées.

En plus, les théories permettant d'expliquer les stratégies pédagogiques efficaces pour enseigner l'oral sont peu nombreuses, mal connues et hétéroclites (de Pietro et Wirthner, 1998; Lafontaine, 2001). Comme les recherches en didactique de l'oral sont récentes et en nombre restreint, il existe peu de modèles d'enseignement sur lesquels appuyer la pratique. Or, les modèles didactiques ont leur importance, car l'enseignement de l'oral est affecté par de nombreux facteurs qui interagissent, ce qui en fait un objet d'enseignement complexe (Gagnon, 2005; Germain, 1989; Lafontaine, 2001; Pambianchi, 2003; Sénéchal, 2012).

Le manque de précision du programme, le fait que les recherches sur le sujet soient récentes et en nombre restreint, que l'oral soit une pratique acquise avant l'entrée à l'école, la difficulté à le délimiter et à le didactiser semblent donc expliquer les problèmes liés à l'enseignement de l'oral (Lafontaine et *al.*, 2007; Lafontaine et Le Cunff, 2006; Le Cunff et Jourdain, 1999). Ces raisons, entre autres, font en sorte que les enseignants enseignent ce qu'ils ont appris comme ils l'ont appris lorsqu'ils étaient au primaire et au secondaire (Dumais, 2010; Lafontaine, 1995, 2011; Garcia-Debanc et Plane, 2004; Plessis-Bélair et *al.*, 2009). Cela n'est pas sans conséquence.

1.6 Conséquences du manque de repères pour l'enseignement de l'oral

Il y aurait donc un manque de repères et de connaissances pour pouvoir enseigner efficacement l'oral (Grandaty, 2001; Hébert et Lafontaine, 2012; Lafontaine et *al.*,

2007; Lafontaine et Le Cunff, 2006; Lazure, 1994; Le Cunff et Jourdain, 1999; Plessis-Bélair, 2006). Cela pourrait expliquer pourquoi les enseignants offrent dans bien des cas un enseignement proche de celui qu'ils ont reçu, c'est-à-dire un enseignement basé sur la norme (Dumais, 2010; Lafontaine, 1995, 2011; Garcia-Debanc et Plane, 2004; Plessis-Bélair et *al.*, 2009). Cet enseignement comporte des avantages, mais se veut aussi pernicieux pour certains élèves.

1.6.1 Enseignement de l'oral basé sur la norme

Une norme est généralement issue d'une demande sociale. Au Québec, on désire l'enseignement d'une norme qui permettra aux élèves de garder leur place dans la francophonie, tout en étant teintée de leur identité linguistique (Auger, 2005; Ouellon et Dolbec, 1999; Plessis-Bélair, 2015; Tremblay et Mottet, 2012). Enseigner la norme offre aussi la possibilité d'accéder éventuellement à des professions pour lesquelles ce registre est nécessaire (Plessis-Bélair, 2012). La connaissance de ce registre de langue est aussi indispensable dans les situations de communication officielles (Simard, 1997). Quelle que soit l'origine sociale ou culturelle des élèves, l'enseignement de la norme québécoise « semble une entreprise démocratique incontournable » (Mottet, 2006, p. 40). Qu'est-ce que cette norme? En 1977, l'Association québécoise des professeurs de français la définissait ainsi :

Que la norme du français dans les écoles du Québec soit le français standard d'ici. Le français standard d'ici est la variété de français socialement valorisée que la majorité des Québécois francophones tendent à utiliser dans les situations de communication formelle.

Plus récemment, le rapport Inchauspé (Groupe de travail sur la réforme du curriculum et Inchauspé, 1997) et le rapport Larose (Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec et Larose, 2001) ont adopté des

propos semblables en soutenant qu'il est de la responsabilité de l'école de former à la maîtrise du français oral standard. Ce français est cependant difficile à définir. Cette confusion peut provenir du fait de la quasi-absence de norme explicite dans les programmes (Dumais, 2012; Ouellon et Dolbec, 1999). Les contenus linguistiques à faire apprendre pour l'oral ne sont pas bien décrits (Dumais, 2012), alors souvent les enseignants se basent sur ceux de l'écrit (Corbeil, 2010; de Pietro et Wirthner, 1998; Ostiguy, Champagne, Gervais et Lebrun, 2005).

Pourtant, des linguistes québécois (Corbeil, 2010; Ostiguy et Tousignant, 1993/2008) se sont penchés sur les règles de l'oral pour les définir et favoriser l'acquisition d'un français de qualité au Québec. Celles-ci se distinguent de celles de l'écrit sur les plans phonétique, morphologique, syntaxique, lexical, et ce, en fonction du contexte (Blanche-Benveniste, 1997, 2003, Corbeil, 2010; Fortin, 2010; Gagnon, 2005; Garcia-Debanc, 1999; Nonnon, 1999). Le livre *Le français québécois : normes et usages* d'Ostiguy et Tousignant (1993/2008) décrit la phonologie québécoise et fournit des indications claires sur la valeur sociale des différentes prononciations. Sur le plan lexical, le *Multidictionnaire de la langue française* (De Villers, 2009) fournit des renseignements précieux sur le sens et la valeur sociale de plusieurs mots typiques au français québécois. Ces ouvrages, relativement récents, ne semblent visiblement pas avoir imprégné le paysage scolaire puisque la norme écrite est encore souvent la norme de référence (Corbeil, 2010; de Pietro et Wirthner, 1998; Ostiguy et al., 2005).

1.6.1.1 Norme et pratiques langagières des élèves

L'enseignement de la norme (orale ou écrite) mène inévitablement à la prise de conscience de la variété des usages langagiers des élèves et au dilemme normatif en lien avec la stratification sociale (Fisher, 2004).

Les pratiques langagières des élèves du primaire québécois varient beaucoup (Plessis-Bélair, 2010). En effet, certains élèves proviennent d'un milieu où le registre de langue utilisé ressemble à celui prôné à l'école. D'autres sont issus d'un milieu dans lequel le registre de langue populaire ou familial prévaut. Lahire (1993) soutient que les élèves qualifiés de « défavorisés » en communication orale ont souvent un vocabulaire et une syntaxe pauvres. Pour s'exprimer, ils vont plutôt avoir recours à des mots passepartouts (par exemple, *chose*), des gestes, des onomatopées (par exemple, *ah!* et *ouin!*), qui sont des éléments scolaires dévalorisés. Ils ne sont pas familiers non plus avec les usages scolaires du langage comme penser, nommer, etc. (Bautier, 2006). D'autres élèves encore n'ont pas le français comme langue maternelle. C'était le cas de 25% des élèves ayant commencé le préscolaire 5 ans en 2012 (Institut de la statistique du Québec, 2013). Si l'enseignant ne prend pas en considération cette réalité dans la planification de ses activités d'oral en contextualisant les apprentissages à faire (Forget et Sabatier, 2014), cela peut avoir des répercussions sur la réussite scolaire des élèves. Halliday (1973, 1975), Bernstein (1975), Rondal (1978, 1981), Tannen (1982), Snow (1983) et Simard (1997) affirment que, généralement, l'échec scolaire est lié au développement langagier des enfants. Comprendre d'où sont issues les pratiques langagières des élèves a donc sa raison d'être pour pouvoir adapter l'enseignement en conséquence.

Depuis une vingtaine d'années, les chercheurs s'entendent pour expliquer les différences interindividuelles concernant les pratiques langagières des enfants principalement par les modes de socialisation qu'ils ont vécus. Le mode de socialisation familial est intéressant à considérer parce qu'il est le premier et le plus important espace social des enfants avant leur entrée à l'école. Les pratiques langagières mises en place dans la famille, les expériences, l'histoire familiale, les pratiques sociales de la famille, les ressources culturelles que possède la famille, etc.,

tout cela forge l'identité et les représentations de l'utilité du langage des enfants (Bourdieu et Passeron, 1970; Dalley, 2008; Florin, 1999; Lahire, 1993; Mottet et Tremblay, 2010; Verdelhan-Bourgade, 2002). Comme la langue est essentiellement acquise vers l'âge de cinq ans, elle fait donc partie de l'identité des élèves à leur entrée au préscolaire (Plessis-Bélair, 2010, 2012; Rondal, 1999). Ils arrivent à l'école avec une maîtrise de la langue orale acquise par imitation de celle de leurs parents ou des membres de leur entourage, imprégnés des caractéristiques propres à leur culture, avec le registre de langue parlé à la maison et son mode de communication (Corbeil, 2010; Dalley, 2008; Mottet et Tremblay, 2010; Sénéchal, 2012; Verdelhan-Bourgade, 2002). Cette langue leur sert à parler, à comprendre et à se faire comprendre; elle est reliée intimement à leur identité, mais ils ont peu conscience de son mode de fonctionnement (Corbeil, 2010; Plessis-Bélair, 2010; Rondal, 1999).

Certains enfants ont des compétences langagières solides et variées (par exemple, argumenter, décrire, exprimer sa pensée) parce qu'ils ont été imprégnés de manière indirecte et diffuse de pratiques langagières variées à travers le climat familial; d'autres sont moins habiles du fait qu'ils ont vécu des expériences langagières moins diversifiées (Florin, 1999; Lahire, 1993). Comme le dit Lahire (2012) :

Lorsque l'univers familial constitue un univers à la fois pédagogiquement incitateur, faisant participer l'enfant à des activités nécessitant la lecture ou l'écriture, fournissant des modèles d'identification pratiques commodes pour donner l'envie d'imiter, de « faire comme », et globalement « diffuseur » d'effets cognitifs ou organisationnels liés à l'incorporation par les parents d'une culture de l'écrit, alors les enfants sont dans des conditions idéales pour construire des habiletés, des représentations ou des goûts pour l'écriture et la lecture qui se révéleront au final rentables à l'école. La combinaison de ces différents ingrédients ne se rencontre que dans les familles dont le degré d'ancienneté de l'accès à l'école et à l'écrit est particulièrement élevé.

En effet, ceux-ci auraient incorporé la culture scolaire à leurs habitudes familiales et vivraient un rapport plus détendu envers cet univers (Lahire, 2012). Les enfants issus de familles non scolarisées ou peu scolarisées découvrirait l'univers scolaire comme un univers nouveau. Le décalage entre la langue apprise à la maison et celle pratiquée à l'école serait immense pour certains (Laparra, 2008; Sénéchal, 2011, 2012).

Ainsi, il est tout à fait probable que la mise en place de pratiques langagières familiales semblables à celles de l'école facilite la réussite scolaire (Florin, 1999; Plessis-Bélair, 2010). À l'inverse, si les pratiques langagières familiales sont en décalage par rapport à celles de l'école, ce pourrait être une source de difficultés vécues par certains enfants.

Cet accès à la norme peut s'avérer difficile, voire même impossible pour certains (Dalley, 2008; Florin, 1999; Lahire, 1993; Mottet et Tremblay, 2010; Verdelhan-Bourgade, 2002). À cela peut s'ajouter le fait que l'école ne met pas toujours en place des pratiques favorisant le développement du langage.

L'organisation des communications dans la classe a des effets sur l'apprentissage. En particulier, les dispositifs de communication favorisent (ou défavorisent) la sécurité et le bien-être, l'attention, l'implication, la motivation... de telle sorte qu'ils facilitent (ou compliquent) les tâches d'apprentissage (Halté, 2008, p. 63).

1.7 Pratiques souhaitées pour l'enseignement de l'oral au préscolaire 5 ans et au primaire

Si l'enseignement de la norme ne favorise pas l'apprentissage de tous les élèves, quelles pratiques devraient alors être mises en place? Les lignes qui suivent permettront d'exposer le point de vue de plusieurs chercheurs sur le sujet et de

proposer un courant d'enseignement de l'oral qui semble prendre en compte ces pratiques.

1.7.1 Le point de vue de chercheurs

Des chercheurs soutiennent que l'école ne devrait pas imposer une norme parce que son rôle est de développer les pratiques d'expression personnelle, de montrer la variété de langage et de souligner que l'utilisation de la langue est toujours relative (Chiriac, 2013; Laparra, 2008; Mottet, 2006; Ostiguy et *al.*, 2005; Peytard, 1977; Plessis-Bélair, 2004). Corbeil (1993, p. 28) le dit ainsi : « [...] l'école a pour objectif de former des caméléons linguistiques, des locuteurs capables de passer d'un registre à un autre avec compétence et naturel, en langue parlée et en langue écrite. » Comment faire?

Pour amener les élèves à acquérir

[...] les usages du langage tels qu'ils sont nécessaires à l'école et dans la majorité des situations, ceux-ci ne peuvent alors être appris que dans l'école elle-même. L'éducation scolaire au langage entrouvre des voies, donne accès à des moyens servant au développement de l'individu, à l'enrichissement de sa relation avec les autres, à la compréhension de la société qui l'entoure (Verdelhan-Bourgade, 2002, p. 245-246).

Il importe de réduire les inégalités dès le début de la scolarisation (Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2014). En partant du besoin de communication de l'apprenant, en le plaçant dans des situations où cette communication est nécessaire pour qu'il acquière le bagage langagier lui permettant d'agir, l'enseignement de l'oral peut être efficace (Aubert-Géa, 2005; Chiriac, 2013; Corbeil, 2010; Dalley, 2008; de Pietro et Wirthner, 1996, 1998; Kirkland et Patterson, 2005; Laparra, 2008; Plessis-Bélair, 2010; Tochon, 1997). Il s'agit de partir de pratiques contextualisées pour aller vers des pratiques décontextualisées (Bautier,

2001; Laparra, 2008), de faire de l'oral un objet d'enseignement, d'amener les élèves à réfléchir à la langue et à ses façons de l'apprendre (Bautier, 2001; Florin, 1999; Plessis-Bélair, 2004). Cela sera efficace pour tous les élèves, d'autant plus pour ceux qui n'ont pas de familiarisation suffisante avec l'école et la langue qui y est parlée (Auger, 2009; Bautier, 2001; Boisclair et Sirois, 2010; Corbeil, 1993; De Corte, Geerligs, Peters, Lagerweij et Vandenberghe, 1996; de Pietro et Wirthner, 1996; Florin, 1999; Garcia-Debanc et Plane, 2004; Lafontaine et *al.*, 2007; Lazure, 1991; Maurer, 2003; Moreau et Richelle, 1997; Trendel, 2008).

L'apprentissage des règles formelles de la langue ne suffit donc plus, il faut amener les élèves à maîtriser certaines caractéristiques de la situation sociale pour qu'ils soient compétents à communiquer (Bernicot, 1992; Bernicot, Trognon, Guidetti et Musiol, 2002; Dardier, 2004; De Grandpré, 2015). Ce sont les aspects pragmatiques de la langue qui doivent être aussi enseignés, mais ils sont souvent oubliés (Bouchard et *al.*, 2009; Nolin, 2013). Pourtant, ils sont en lien avec la qualité de l'adaptation de l'élève, que ce soit son adaptation actuelle ou celle dans le futur (Bouchard, Trudeau, Bigras et Sutton, 2008; Bouchard, Cloutier, Gravel et Sutton, 2008).

Ainsi pourraient être développés des connaissances et des comportements intellectuels et relationnels, certes scolaires, mais aussi ayant pour but l'intégration sociale des élèves afin de remédier aux difficultés engendrées par la différenciation sociale et scolaire du langage (Bourdieu, 1982; Perrenoud, 1991b; Trendel, 2008; Verdelhan-Bourgade, 2002).

Un courant d'enseignement de l'oral proposé par Maurer en 2001 va dans ce sens. Il tient compte du besoin de communication de l'élève, de ses pratiques langagières, fait de l'oral un objet d'enseignement et de réflexion. Il s'agit de l'oral pragmatique.

1.8 Enseignement de l'oral pragmatique

Les pratiques d'enseignement de l'oral jugées efficaces par les chercheurs mentionnés précédemment se retrouvent donc dans un courant que l'on nomme l'enseignement de l'oral pragmatique. Ce courant a été défini par Maurer (2001) et repris par cinq autres auteurs : Trehearne (2006), Messier et Roussel (2008), Dumais (2011), Lafontaine (2013a et b), mais les fondements théoriques et scientifiques sur lesquels il repose restent flous et aucune description de ce que font réellement les enseignants en classe n'est proposée. Nous présentons brièvement les travaux de chacun d'eux concernant le préscolaire 5 ans et le primaire et y reviendrons dans le cadre théorique.

1.8.1 Maurer (2001)

Maurer, le père de l'enseignement de l'oral pragmatique, a publié en 2001 un ouvrage professionnel dans lequel il propose aux enseignants du primaire (il ne traite pas du préscolaire) et du secondaire d'enseigner des actes de parole qui peuvent mettre en péril la communication, ce qu'il appelle des actes de parole « périlleux ». Parmi les 16 mentionnés, cinq sont ciblés pour le 1^{er} cycle du primaire : se présenter, entrer en contact, demander une permission, demander un renseignement et dire qu'on n'a pas compris. Pour enseigner ces actes de parole, il suggère de mettre en place trois types de séances : une séance de découverte, une séance d'entraînement et une séance de réinvestissement. Ces séances sont définies dans le cadre théorique. Ces séances partent de situations proches des élèves et visent à les amener à analyser les paramètres des situations de communication (le contexte), à en déceler les intentions communicatives (par exemple, questionner et expliquer) et à réfléchir aux formes linguistiques utilisées (par exemple, le choix des mots et de la syntaxe). Maurer (2001) affirme que cet enseignement amène les élèves à développer des comportements

communicatifs efficaces et respectueux pouvant être transférés dans leur vie quotidienne, qu'ils acquièrent des compétences de communication qui leur seront utiles toute leur vie, qu'ils reconnaissent et emploient diverses formes linguistiques pour différentes intentions de communication et qu'ils profitent de la rencontre avec l'autre. Bien que ces conclusions soient intéressantes, ces propos sont publiés dans un ouvrage professionnel et les fondements scientifiques sur lesquels il s'appuie pour proposer de telles pratiques et objets d'enseignement/apprentissage sont peu explicités. Il n'est nulle part question de la méthodologie mise en place pour en arriver à ces résultats.

1.8.2 Trehearne (2005 et 2006)

En 2005 pour le préscolaire 5 ans et en 2006 pour le 1^{er} cycle du primaire, Trehearne a proposé un ouvrage professionnel portant sur la littératie dans lequel elle traite de l'enseignement de l'oral pragmatique. En ayant recours à la médiation verbale et aux échanges entre pairs, elle suggère d'enseigner aux élèves, en fonction de leurs besoins, des objets liés à la production orale et à l'écoute. Pour l'enseignement de la production orale, elle suggère de travailler la transmission d'un message clair, la façon d'amorcer et de clore une conversation; la façon d'interrompre un interlocuteur; le moment et la façon appropriés de prendre la parole et de la céder; la façon de préciser ou de reformuler son propos si l'interlocuteur ne comprend pas; le langage corporel (par exemple, le contact visuel, la proximité et la gestuelle), l'intonation et la politesse. En écoute, ce sont les diverses intentions d'écoute (par exemple, se divertir, identifier les interlocuteurs et résumer le message) qui peuvent être enseignées, en plus du respect, de la façon et du moment de prendre la parole et de la façon de demander des précisions lorsque le message n'est pas clair. Pour l'écoute et la prise de parole, l'enseignant doit s'assurer que les élèves comprennent que la communication varie en fonction du contexte : on ne parle pas de la même façon à

son enseignant, à son ami et à ses parents, quand on présente devant un groupe ou quand on partage de l'information en privé, quand on écoute des consignes, qu'on réfléchit à un problème ou quand on résout un conflit, etc.

Selon cette auteure, mettre en place un tel enseignement de l'oral pragmatique entraîne le développement des compétences en coopération, qui sont essentielles à la réussite scolaire. Il facilite aussi l'entrée des élèves dans le monde de l'écrit puisque de nombreuses comparaisons sont possibles entre l'oral et l'écrit (par exemple, contexte, intention de communication et moyens linguistiques utilisés). Par le fait même, il favorise le développement de la littératie, celle-ci étant comprise comme une compétence liée à l'appropriation de la culture orale et écrite qui permet à toute personne d'entrer dans un rapport à l'autre et au monde, de communiquer, d'apprendre et de socialiser (OCDE, 2003; Lafontaine, 2013 a et b; RCRLA, 2009). Les fondements théoriques et scientifiques sur lesquels s'appuie Trehearne (2005, 2006) pour enseigner l'oral pragmatique sont toutefois inconnus.

1.8.3 Messier et Roussel (2008)

Messier et Roussel (2008) se sont aussi intéressées à l'enseignement de l'oral pragmatique à des élèves de 1^{re} année du 1^{er} cycle du primaire. Elles ont réalisé une séquence didactique basée sur l'approche pragmatique de Maurer (2001), mais le déroulement s'inspire du modèle didactique en oral de Lafontaine (2001), un modèle s'adressant à des enseignants de français du secondaire, mais qui a été adapté pour le primaire. Leur séquence portait sur la communication d'une consigne, sur l'écoute et l'exécution d'une consigne ainsi que sur la formulation de questions. Ces objets avaient été ciblés en fonction des besoins des élèves. Le but de la recherche était de décrire les apprentissages réalisés par les élèves de 1^{re} année du primaire en oral pragmatique. Il a émergé de cette recherche le fait que les élèves ont transféré leurs

apprentissages dans d'autres situations de communication orale en classe, comme la résolution de conflits, le travail en équipe ou les moments de prise de parole plus informels, qu'ils ont consolidé des apprentissages déjà réalisés au sujet des registres de langue adaptés à la situation de communication et ont fait preuve d'un plus grand calme lors de situations de communication pour un élève ayant un trouble envahissant du développement. Cette séquence, étant issue du modèle didactique de Lafontaine, permet de connaître les fondements scientifiques et théoriques sur lesquels elle repose. Toutefois, le modèle de Lafontaine (2001) n'a pas été pensé pour l'enseignement de l'oral pragmatique ni pour l'enseignement au primaire.

1.8.4 Dumais (2011)

En 2011, dans un article professionnel, Dumais affirme avoir mis en place six étapes d'un atelier formatif à l'oral au primaire pour enseigner les actes de paroles périlleux de Maurer (2001). Un atelier formatif est un moment consacré à l'enseignement d'un élément abordé séparément et travaillé de façon approfondie (Dumais, 2010). Un atelier formatif peut varier de quelques minutes à plusieurs périodes, cela dépend du contenu enseigné et du rythme des élèves (Lafontaine et Dumais, 2014). Les cinq premières étapes proposées dans cet atelier ont été validées dans les recherches antérieures de ce chercheur (2008, 2010) et la dernière l'a été plus tard, soit en 2015 (Dumais, Lafontaine et Pharand, 2015). Celles-ci seront présentées en détail dans le cadre théorique. Dans cet atelier, Dumais affirme avoir amené les élèves à réfléchir aux actes de parole périlleux proposés par Maurer (2001). Cela a permis une prise de conscience de certaines conventions de communication et de l'impact des mots utilisés, et a entraîné un transfert des apprentissages dans d'autres situations de la vie des élèves (scolaire, familiale et sociale). Bien que cette expérimentation soit basée sur les ateliers formatifs qui ont été validés par la recherche et sur ce que propose

Maurer, nous ne connaissons pas la méthodologie mise en place pour en arriver à de tels constats.

1.8.5 Lafontaine (2013a et b)

Finalement, Lafontaine (2013a et b) a réalisé une recherche-action-formation avec des enseignants du préscolaire 5 ans et du 1^{er} cycle du primaire afin de concevoir des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE) en littératie volets lecture et oral à partir du quotidien des enfants (par exemple, faire un sondage sur les peurs vécues, lire un texte à voix haute à d'autres et présenter son métier de rêve à un public varié dans le cadre d'une foire aux métiers ayant lieu à l'école). En situation de prise de parole, différents actes de parole, des formules de politesse et des éléments du langage non verbal ont été enseignés aux élèves au moyen de l'enseignement explicite. Les participants à la recherche ont constaté l'importance de mettre en pratique des activités d'oral quotidiennes et d'enseigner de manière explicite les actes de parole permettant aux élèves d'entrer dans un rapport à l'autre et au monde, d'interagir, de communiquer, d'apprendre et de socialiser, et ce, tant à l'école qu'à la maison. Ce que propose Lafontaine (2013a et b) est fondé sur la pratique des enseignants et sur une approche pédagogique reconnue en enseignement de l'oral (l'enseignement explicite). Toutefois, les fondements théoriques de l'oral pragmatique ne sont pas présentés.

En somme, la recension des écrits portant sur l'enseignement de l'oral pragmatique nous permet d'affirmer que ce type d'oral tient compte du besoin de communication de l'élève, de ses pratiques langagières et fait de l'oral un objet d'enseignement et de réflexion. En plus, il semble que les retombées de l'enseignement de l'oral pragmatique soient nombreuses tant sur le plan de la réussite scolaire que sociale. Toutefois, les objets d'enseignement/apprentissage ainsi que les stratégies

pédagogiques nommés vont dans plusieurs directions et sont rarement basés sur des appuis théoriques et scientifiques. Il n'est donc pas possible d'avoir un portrait d'ensemble précis de ce qu'est l'enseignement de l'oral pragmatique. Nous nous proposons d'élaborer ce portrait de l'enseignement de l'oral pragmatique pour le préscolaire 5 ans et le 1^{er} cycle du primaire.

1.9 Synthèse de la problématique et question de recherche

La problématique nous a permis d'en arriver à plusieurs constats concernant l'enseignement de l'oral, particulièrement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire. D'abord, la communication orale comporterait deux volets, structural et pragmatique, et il importe que ces deux volets soient enseignés à l'école (Dumais, 2014; Plessis-Bélair, 2010). Cependant, la recherche de Nolin (2013) permet d'apprendre que le volet pragmatique semble souvent négligé. Pourtant, dans le *PFEQ* (MEQ, 2001a) et dans la *PDA* (MELS, 2011) actuellement en vigueur, ces deux volets de la langue sont ciblés, mais puisque peu d'explicitations sont fournies sur les objets d'enseignement/apprentissage et sur la façon de les enseigner, que les recherches sur le sujet sont peu nombreuses et récentes, les enseignants éprouvent des difficultés à l'enseigner et se limitent souvent à enseigner l'oral comme on leur a enseigné, c'est-à-dire en s'attardant à la norme (Fisher, 2004; Lafontaine, 2001).

L'enseignement de la norme s'avère important pour favoriser l'accès en toute équité à des emplois requérant un registre de langue standard et pour l'avenir du français québécois, mais puisque les pratiques langagières des élèves qui composent les classes québécoises varient beaucoup, il peut être délicat de baser l'enseignement de l'oral exclusivement sur la norme. Des chercheurs proposent plutôt d'opter pour un enseignement qui tient compte du besoin de communication de l'élève, de partir de ses pratiques langagières, de faire de l'oral un objet d'enseignement et de réflexion,

comme cela semble être le cas pour l'enseignement de l'oral pragmatique, et ce, dès l'entrée à l'école.

Toutefois, aucun des écrits recensés portant sur l'enseignement de l'oral pragmatique ne définit et ne présente clairement les fondements théoriques ou scientifiques sur lesquels il repose. De plus, il n'existe aucune étude descriptive, à notre connaissance, permettant de connaître les objets enseignés et les stratégies pédagogiques mises en place par les enseignants. Une telle étude pourrait éclairer chercheurs et praticiens quant aux objets d'enseignement/apprentissage et aux stratégies pédagogiques à prioriser. Nous croyons qu'il serait pertinent de mener cette recherche. La question suivante guidera notre démarche : Quels sont les objets d'enseignement/apprentissage et les stratégies pédagogiques mis en place par des enseignants du préscolaire 5 ans et du 1^{er} cycle du primaire lors de l'enseignement de l'oral pragmatique?

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Les programmes d'études présentés dans la section précédente de même que les travaux portant sur l'enseignement de l'oral pragmatique font état d'un vide concernant les fondements théoriques, de même qu'en ce qui concerne les objets d'enseignement véritablement enseignés et les stratégies pédagogiques mises en place par les enseignants. Le chapitre qui suit permet de cerner les fondements théoriques de ce courant d'enseignement. Nous situons d'abord l'enseignement de l'oral pragmatique dans son cadre de référence, soit la didactique générale, plus précisément la didactique de l'oral. Un détour du côté de la pragmatique est nécessaire afin de clarifier les origines de ce courant d'enseignement. Nous poursuivons ce chapitre par un tour d'horizon des courants en psychologie permettant d'expliquer le développement du langage. Finalement, nos objectifs de recherche sont présentés.

2.1 Didactique générale

L'enseignement de l'oral pragmatique se situe dans le champ disciplinaire de la didactique de l'oral. Ce champ fait partie d'un cadre plus large qui est celui de la didactique générale. Ce cadre est d'abord présenté, suivent des explications sur la didactique de l'oral.

L'enseignement s'est longtemps appuyé sur la tradition ou les expériences subjectives (Dumais, 2012; Simard, 1997). Aujourd'hui, avec la didactique, les pratiques scolaires revêtent davantage un caractère scientifique (Bronckart et Chiss, 2007; Dumais, 2012; Reuter, 2010; Simard, 1997), mais ce champ disciplinaire scientifique autonome existe depuis peu (Schneuwly, 2014). La didactique, discipline axée sur l'étude de l'enseignement et de l'apprentissage des savoirs en milieu scolaire, a commencé à se développer dans les pays francophones vers les années 1970 grâce à des avancées en linguistique, en sociolinguistique, en psychologie, en philosophie et en philologie (Lafontaine et *al.*, 2007; Lazure, 1994). Elle est donc une science aux fondements multiples (Duplessis, 2007). Certains indices permettent d'affirmer que la didactique est devenue un champ disciplinaire scientifique :

[c]onstruction et développement de modèles théoriques et de méthodes de recherche; création d'une base institutionnelle permettant la professionnalisation de la recherche dans un domaine; formation de réseaux de communication spécialisés; socialisation et formation d'une relève (Schneuwly, 2014, p. 16).

Elle est une discipline scientifique dans la mesure où les chercheurs qui oeuvrent dans cette discipline font preuve de rigueur et d'esprit critique et où elle s'efforce d'étudier de façon scientifique les problèmes en lien avec l'enseignement et l'apprentissage des savoirs scolaires (Reuter, 2010; Simard, 1997; Simard et *al.*, 2010, Verdelhan-Bourgade, 2002). Elle rompt avec le traditionalisme, c'est-à-dire avec la conception que les pratiques des enseignants doivent se baser sur la coutume ou sur l'expérience (Simard et *al.*, 2010). Elle est discipline de recherche en ce sens qu'elle adopte une posture descriptive ou explicative.

Halté (1992) précise que la didactique se rattache à trois composantes qui permettent de caractériser des points de vue particuliers quant au rapport au savoir : épistémologique, psychologique et psychosociologique. La composante

épistémologique s'y retrouve parce que la didactique doit réfléchir aux objets d'enseignement/apprentissage en s'intéressant à leur nature cognitive, à leur statut épistémologique et à la méthodologie de leur construction. L'analyse des objets d'enseignement/apprentissage doit toutefois être mise à l'épreuve de la pratique, d'où le lien entre l'épistémologie et la psychosociologie. La composante psychosociologique amène la didactique à s'intéresser aux recherches sur l'intervention didactique à propos des devoirs de l'enseignant, l'organisation des situations d'enseignement, la modélisation, la construction des séquences didactiques ainsi que le fonctionnement de la classe. La réflexion didactique vise ici à rendre compte de la manière dont l'enseignant, par les tâches qu'il propose, peut prendre en charge du mieux qu'il le peut l'articulation à l'épistémologie et à la psychologie. La composante psychologique permet à la didactique de s'intéresser aux conditions d'appropriation des savoirs en s'interrogeant sur la construction des concepts et des notions dans l'apprentissage, sur les préalables qu'ils sous-tendent ainsi que sur les représentations que s'en font les élèves. Les réflexions engendrées par cette composante peuvent avoir des conséquences sur la détermination et la présentation des savoirs (lien avec l'épistémologie) et sur les stratégies pédagogiques mises en œuvre dans la classe par l'enseignant (lien avec la psychosociologie). Halté (1992) et Simard et *al.* (2010) ajoutent une quatrième composante : la composante praxéologique. Ils considèrent que la didactique est une discipline de référence des pratiques d'enseignement. Ces pratiques articulent théories et techniques et sont orientées vers l'action et la recherche d'efficacité (Duplessis, 2007).

La didactique s'est au départ inscrite dans le courant de l'ingénierie didactique de Brousseau (1992) en ce sens qu'elle s'intéressait au développement de séquences d'enseignement, à la conception de moyens d'enseignement, etc. Il s'agissait de mettre à l'épreuve des concepts scientifiques dans l'enseignement et l'apprentissage

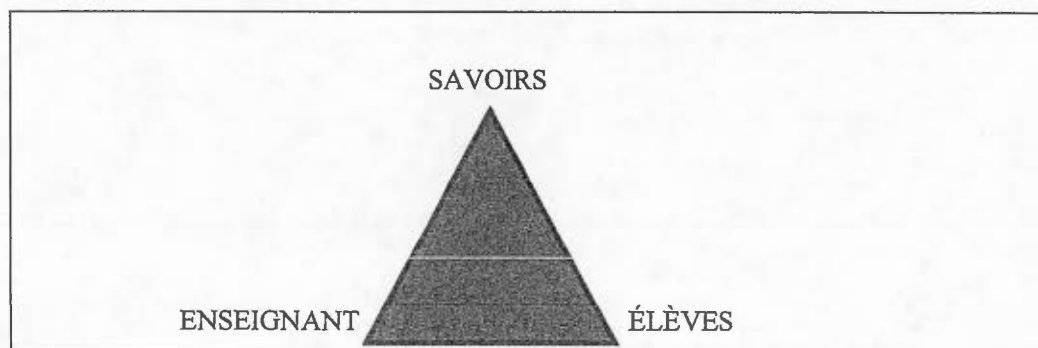
(Schneuwly, 2014). Elle s'inscrit maintenant dans une deuxième phase où l'intérêt est surtout porté au travail des enseignants.

Depuis une bonne dizaine d'années, on constate donc un patient et continu processus d'enregistrement, d'observation et d'analyse des pratiques quotidiennes dans les classes qui se manifeste aussi dans les théories didactiques du travail des enseignants et de leurs effets (Schneuwly, 2014, p. 17).

La didactique s'attarde donc principalement au traitement du savoir, plus particulièrement aux processus d'élaboration des savoirs à enseigner, à leurs modes de présentation en classe et à leur intégration par les élèves (Duplessis, 2007; Garcia-Debanc et Masseron, 2008; Schneuwly, 2014; Simard et *al.*, 2010). Ce processus de transformation ne doit pas être une simplification de la réalité, mais un processus créatif et culturel permettant de rendre le savoir accessible aux élèves (Schneuwly, 2014). La didactique s'intéresse également aux stratégies pédagogiques permettant de guider l'organisation de la situation pédagogique pour atteindre une ou plusieurs finalités (Sauvé, 1992). L'interaction entre les élèves, l'enseignant et les savoirs enseignés se veut donc à la base de la didactique (Duplessis, 2007). Halté illustre cette interaction par un triangle didactique inspiré de Chevallard (1984) :

Figure 2.1

Le triangle didactique dans son contexte pluridimensionnel (Halté, 1992)



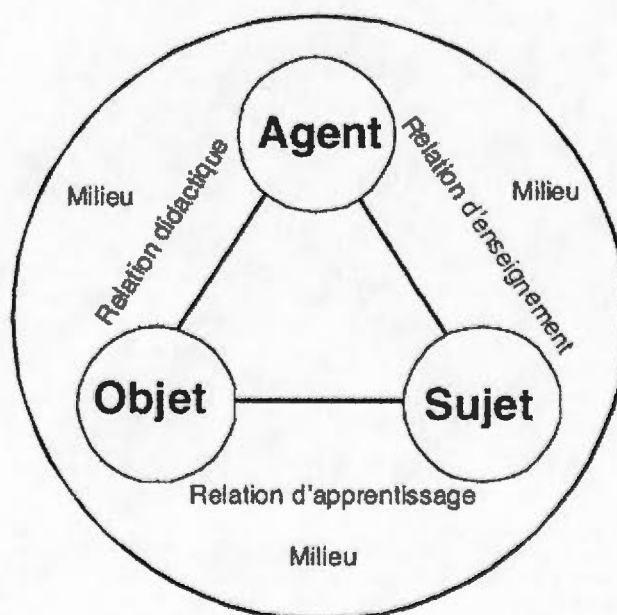
Le pôle « savoirs » représente les objets d'enseignement et d'apprentissage. C'est dans ce pôle que se pose toute la problématique de l'élaboration des savoirs scolaires issus des savoirs savants (Duplessis, 2007). En effet, il s'agit de trouver une façon d'élaborer un produit didactique (par exemple, un programme, un objet d'enseignement/apprentissage) à partir des buts fixés par le système éducatif. Le pôle « enseignant » illustre la problématique de l'intervention didactique, soit les stratégies didactiques mises de l'avant et l'adaptation du programme aux élèves. Quant au pôle « élèves », il permet d'identifier les représentations que ceux-ci se font du savoir et qui finissent par faire obstacle à son appropriation (Duplessis, 2007). Ces trois pôles du système didactique entretiennent évidemment des liens entre eux et ce sont eux qui font l'objet de recherches en didactique.

Legendre (1993) ajoute à ce modèle le contexte, et précise qu'il s'agit d'un modèle représentant une situation pédagogique, pas seulement didactique. Le contexte se trouve à être le milieu scolaire, ce que précise Schneuwly (2014, p. 16) en disant : « [...] les facteurs sociaux qui [le] conditionnent ». De plus, Legendre définit la didactique comme une « [d]iscipline éducationnelle dont l'objet est la synthèse des composantes et des relations SOMA [Sujet-Objet-Milieu-Agent] au sein d'une situation pédagogique » visant la planification, le contrôle et la régulation de cette situation (Legendre, 2005, p. 403). Dit autrement, la didactique a pour but de développer et de valider des relations Objet-Agent pour un groupe de Sujets dans un Milieu scolaire donné (Legendre, 2005). Ainsi, la didactique se trouve au cœur d'une situation pédagogique, ce que Legendre (2005) et Messier (2014) définissent comme étant l'ensemble des composantes en interrelation. Messier (2014, p. 70) précise les liens existants entre la didactique et la pédagogie :

[q]uand il est question de didactique, nous référons alors à ce même objet d'étude central [la pédagogie], mais en mettant ici l'accent sur la planification, le contrôle et la régulation de celui-ci (Legendre, 2005; Sauvé, 1992). En didactique, on planifie donc la situation pédagogique, mais aussi l'infrastructure pédagogique au regard de la dynamique au sein de cette première. En somme, les disciplines que sont la didactique et la pédagogie se complètent et coexistent; elles se nourrissent l'une de l'autre.

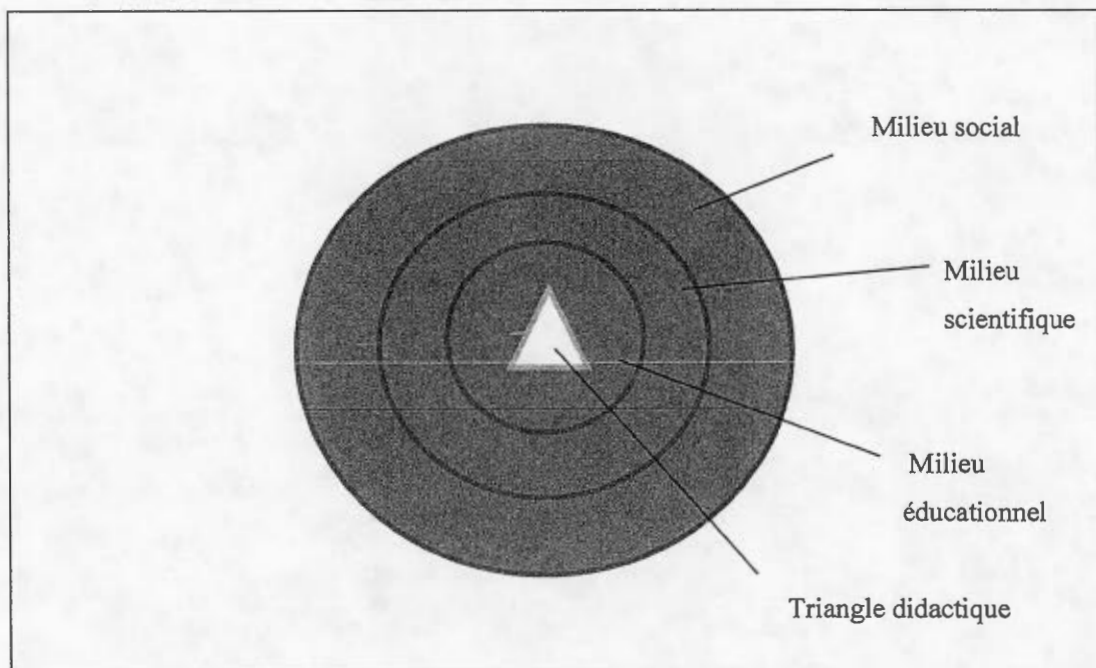
Legendre (2005) ajoute aussi au triangle pédagogique la relation qu'engendre chacun des pôles, c'est-à-dire une relation didactique entre l'agent et l'objet, une relation d'enseignement entre l'agent et le sujet, et une relation d'apprentissage entre l'objet et le sujet. Ainsi établi, le triangle pédagogique propose une approche de type systémique, c'est-à-dire que les trois actants agissent et réagissent entre eux dans toute situation d'enseignement/apprentissage (Duplessis, 2007; Halté, 1992). Legendre (2005) représente cela par la figure suivante :

Figure 2.2
Situation pédagogique selon Legendre (2005)



Simard et *al.* (2010) adoptent cette façon de concevoir la didactique, mais affinent encore plus la description qu'ils en font en subdivisant le contexte en trois zones (voir figure 3) : 1- le milieu éducationnel, c'est-à-dire la classe, l'école et le système éducatif; 2- le milieu scientifique disciplinaire, soit les savoirs savants de référence (par exemple, en enseignement du français : linguistiques, littéraires, didactiques); et 3- le milieu social, plus précisément les attentes de la société, ses pratiques et ses opinions. Ces trois zones interagissent et influencent le triangle didactique :

Figure 2.3
Le contexte (Simard et *al.*, 2010)



Il est donc possible de résumer la didactique par les questions auxquelles les didacticiens tentent de répondre : QUOI enseigner (les objets d'enseignement/apprentissage)? COMMENT enseigner (les stratégies pédagogiques)? À QUI enseigner (les caractéristiques des élèves)? OÙ et QUAND

enseigner (les circonstances physiques, historiques, socioculturelles ou institutionnelles)? Mais aussi POURQUOI enseigner telle ou telle matière (le but, les enjeux)? Cette dernière question permet de justifier les contenus d'enseignement. Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons particulièrement au QUOI et au COMMENT. Le QUOI correspond aux objets d'enseignement/apprentissage que nous avons définis dans la problématique comme étant une notion décomposable en éléments qui sont aussi d'autres objets d'enseignement/apprentissage (Dumais, 2014; Lafontaine et Dumais, 2014; Schneuwly, 2009). Ces objets sont enseignés par l'enseignant dans le but de faire apprendre les élèves (Dumais, 2014; Germain, 2000). Le COMMENT correspond aux « stratégies pédagogiques », c'est-à-dire à « [...] un ensemble d'opérations [mises en place par l'enseignant] qui, tenant compte des caractéristiques inhérentes à la situation pédagogique, favorise le processus d'apprentissage » (Messier, 2014, p. 152). Les caractéristiques inhérentes à la situation pédagogique incluent le degré de connaissance des caractéristiques de l'apprenant, la nature et la structure des objets d'enseignement/apprentissage, le niveau de performance attendu, la qualité d'assistance de l'enseignant et le milieu (Legendre, 2005; Messier, 2014). Nous sommes consciente que les termes « stratégie pédagogique » sont souvent confondus avec « méthode pédagogique », « approche pédagogique », « démarche pédagogique », « formule pédagogique », « pratique pédagogique », « pratique d'enseignement », etc. Nous adoptons « stratégie pédagogique » à la suite de la récente recherche doctorale de Messier (2014) qui a clarifié et expliqué les liens unissant de nombreux concepts clés en pédagogie, dont le concept « stratégie pédagogique ». Les stratégies pédagogiques s'insèrent généralement dans une démarche didactique, qui est une séquence d'opérations (phases) réalisées par l'enseignant et visant l'atteinte des objectifs (Messier, 2014; Raby et Viola, 2007). Les trois phases de l'enseignement principalement mises en place par les enseignants québécois sont : préparation, réalisation et intégration (Raby et Viola, 2007). Celles-ci sont issues des courants théoriques (cognitivistes et

socioconstructiviste) sous-jacents au *PFEQ* (MEQ, 2001a). La phase de préparation permet de présenter aux élèves ce qui sera enseigné et la façon dont cela sera fait. C'est aussi le moment d'activer les connaissances des élèves. La phase de réalisation sert à proposer des activités aux élèves permettant l'acquisition des apprentissages ainsi que leur évaluation en cours et en fin d'apprentissage. La phase d'intégration sert à faire prendre conscience aux élèves des apprentissages réalisés.

En somme, tel que précisé dans cette section, la didactique générale porte sur les grands principes de l'enseignement et sur les façons d'enseigner. Lorsqu'on s'intéresse à un contenu disciplinaire, l'oral par exemple, la didactique générale devient la didactique des disciplines, que l'on appelle aussi la didactique spécifique (Simard et *al.*, 2010). La particularité de la didactique des disciplines est qu'elle a comme objectif d'identifier en quoi les objets de savoir influencent l'enseignement/apprentissage dans un contexte donné. La didactique de l'oral, dont il est question dans cette recherche, est généralement perçue comme une sous-division de la didactique du français. Cependant, comme l'oral peut être enseigné dans différents contextes et être en lien avec différentes notions (Nonnon, 1999; MEQ, 2001a), nous l'aborderons comme étant une didactique à part entière.

2.2 Didactique de l'oral

La naissance de la didactique de l'oral, dans les années 70, résulte de difficultés à transposer dans le contexte scolaire les résultats de recherches en linguistique et en psycholinguistique (Gagnon, 2005; Garcia-Debanc et Plane, 2004). Encore aujourd'hui, l'étude de ce champ se heurte au fait qu'il y a peu de connaissances (Garcia-Debanc et Plane, 2004). Les travaux sur la description des usages effectifs en matière de langue et de pratiques communicationnelles se sont multipliés au cours des dernières années (Garcia-Debanc et Plane, 2004). Toutefois, peu traitent de ce qui se

passer concrètement dans la classe. L'étude de l'évolution du langage chez l'enfant (Bruner, 2002) a été un apport majeur à ce champ disciplinaire en permettant aux enseignants de mieux adapter leurs exigences au développement du langage des enfants et de mieux comprendre certains phénomènes de stagnation, mais cela n'a pas suffi à baliser la didactique de l'oral.

La didactique de l'oral prend appui sur les trois pôles du triangle didactique pour se définir (Halté, 1992). Le premier pôle est celui de l'appropriation de conduites orales adéquates de la part des élèves. Ces conduites peuvent être planifiées ou spontanées (Charaudeau, 1992; de Pietro et Wirthner, 1996; Doutreloux, 1989; Lafontaine, 2001). Le deuxième est celui de l'élaboration de l'oral comme objet d'enseignement/apprentissage. L'oral peut ainsi se voir conférer légitimité et pertinence, tout en respectant les attentes sociales, les savoirs de référence et les potentialités de l'élève (Dolz et Schneuwly, 1998). Le troisième est celui de l'intervention de l'enseignant (Dolz, 2001). L'oral est alors un moyen d'enseignement puisque c'est l'outil que l'enseignant utilise pour ses interventions (Lafontaine, 2001). Dans le cadre de notre recherche, les pôles deux et trois sont ceux sur lesquels notre regard se porte puisque nous nous intéressons aux objets d'enseignement/apprentissage et aux stratégies pédagogiques mis en place par les enseignants en oral pragmatique.

Selon plusieurs chercheurs (Perrenoud, 1991a; Tochon, 1997; Lafontaine, 2001), mettre en place une didactique de l'oral en classe doit se faire à partir de situations de communication réelles et formatrices, incorporées dans le milieu de vie et de communication qu'est la classe. Ces situations de communication doivent être interactives et actives dans l'ensemble des disciplines. Snow (1983), Ostiguy et Gagné (1992) et de Pietro et Wirthner (1996) considèrent que la didactique de l'oral doit également traiter la langue de manière décontextualisée, et ce, de manière

signifiante pour l'élève afin de susciter le désir d'apprendre (Lafontaine, 2001). En lien avec ces façons d'envisager l'enseignement de l'oral, divers courants ont été proposés par les chercheurs.

2.2.1 Différents courants d'enseignement de l'oral

Nonnon (1999) soutient qu'il y a trois courants d'enseignement de l'oral : l'oral intégré aux disciplines, l'oral pour apprendre ou oral réflexif et l'oral par les genres. Comme le soulignent Halté et Rispaïl (2005, p. 19), ces perspectives « n'épuisent pas le sujet, mais elles sont emblématiques. Elles ne définissent pas l'oral, mais elles indexent commodément des problématiques ou des champs de préoccupations [...] ». À ces trois perspectives, des auteurs en ajoutent désormais une quatrième, l'enseignement de l'oral pragmatique (Dumais, 2014; Lafontaine, 2013 a et b; Nolin, 2013). Nous apporterons des précisions à propos de ces quatre courants d'enseignement dans les lignes qui suivent.

2.2.1.1 L'oral intégré aux disciplines

L'oral intégré aux disciplines permet de réguler la communication scolaire et les échanges scolaires et peut se retrouver dans toutes les disciplines. Cet oral est lié à l'apprentissage du respect des règles, à l'affirmation de soi, à la responsabilisation, au débat démocratique, etc. (Nonnon, 1999). Une communication orale mieux régulée entre pairs ou entre groupes, que ce soit à l'école ou dans la société, permet de limiter les conflits ou la discrimination tout en assurant les apprentissages (Gagnon, 2005; Nonnon, 1999). Cette approche de l'oral est « [...] inséparable des représentations réciproques, des relations de pouvoir, des habitus et des appartenances culturelles : il correspond à la dimension identitaire, relationnelle, sociale de l'enseignement » (Nonnon, 1999, p. 91). Pour mettre en place ce type d'oral au quotidien en classe,

l'enseignant doit faire de l'oral un outil pour l'enseignement et valoriser les échanges dans la classe pour amener les élèves à apprendre, à comprendre et à produire en groupe (Colletta, 1998; Le Cunff et Jourdain, 1999; Nonnon, 1999; Perrenoud, 1991a; Turco et Plane, 1999). L'oral intégré suppose qu'un enseignement de l'oral puisse être réalisé à l'intérieur de toutes les disciplines et que l'oral puisse être au service de ces dernières (Le Cunff et Jourdain, 1999). Par la mise en place de situations propices à la pratique de la langue orale, l'enseignant favoriserait l'autonomie et la réflexion de l'élève par rapport à la construction de ses savoirs oraux (Le Cunff et Jourdain, 1999). Toutefois, la pratique quotidienne de cet oral permet peu aux élèves d'améliorer et de diversifier leurs performances (Garcia-Debanc et Delcambre, 2001-2002; Le Cunff et Jourdain, 1999; Nonnon, 1999).

2.2.1.2 L'oral pour apprendre ou l'oral réflexif

L'oral réflexif, lui, s'inspire des travaux de Chabanne et Bucheton (2002). Dans ce courant, l'oral est un outil de réflexion cognitive et métacognitive permettant de faire apprendre les élèves (Chabanne et Bucheton, 2002; Le Cunff et Jourdain, 1999; Plessis-Bélair, 2004, Lafontaine et Blain, 2007; Nolin, 2013). Il permet une prise de distance à l'égard de l'expérience vécue (Chabanne et Bucheton, 2002). Il s'agit d'amener les élèves à prendre la parole au sujet de l'objet d'étude pour qu'ils explicitent leur compréhension à différents moments du processus d'apprentissage (Nonnon, 1999; Plessis-Bélair, 2008b). Cela vise à les rendre conscients des choix langagiers qu'ils font (Lafontaine et Hébert, 2011). C'est un révélateur possible des processus d'apprentissage des élèves puisque les élèves doivent expliquer leur pensée et analyser à voix haute l'objet d'étude (Chemla et Dreyfus, 2002; Plessis-Bélair, 2008b). L'oral est alors perçu comme un moyen de s'expliquer le monde à soi-même et aux autres (Chomsky, 2000). En effet, l'oral réflexif peut se dérouler entre pairs ou avec l'enseignant (Plessis-Bélair, 2008b). On retrouve dans ce courant les travaux de

Hébert (2007) qui a observé le rôle de l'oral dans la construction de commentaires écrits dans les journaux de lecture des élèves. Plessis-Bélair et *al.* (2009) s'y sont aussi intéressées dans leur recherche visant à mieux comprendre les besoins des enseignants en ce qui concerne le volet oral du français, qu'ils avaient tendance à mettre de côté, et à les outiller pour leur permettre de mettre les élèves en contexte d'oral réflexif. Ils ont entre autres travaillé le questionnement, l'étayage et l'identification des contextes qui favorisent le développement de l'oral réflexif chez les élèves. Plus récemment, Lafontaine et Hébert (2011) ont réalisé une recherche portant sur l'oral réflexif dans le cadre de cercles de lecture entre pairs. Des ateliers traitant de la reformulation et de la justification pour permettre l'oral réflexif ont été mis en place afin d'observer en quoi et comment certains élèves progressent ou non quant à la maîtrise de ces habiletés.

2.2.1.3 L'oral par les genres

L'école genevoise, avec à sa tête Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly, défend la thèse d'un enseignement autonome de l'oral, avec des objets et des contenus clairement définis, qu'elle appelle l'oral par les genres. Les genres sont des « [...] pratiques orales socialisées, pratiques que les élèves peuvent retrouver à la télévision et dans la vie de tous les jours, telles que des débats et des discussions » (Lafontaine, 2004, p. 3). Pour ce faire, cette équipe de recherche suggère de modéliser les genres oraux sociaux afin de pouvoir les enseigner. Elle propose un inventaire des genres à enseigner, certains étant scolaires (MEQ, 2001a), d'autres non scolaires, mais qui constituent des pratiques sociales de référence : une interview pour une radio scolaire, un compte rendu d'une observation dans l'enseignement de la physique, un exposé devant la classe, une table ronde sur une question controversée, une négociation en classe, une recette de cuisine, un témoignage sur un fait observé et la lecture d'un conte devant une autre classe (Schneuwly, 1996-1997). L'apprentissage de ces genres

permet de développer chez les élèves des capacités langagières comme questionner, décrire, expliquer, argumenter, etc. Des ateliers sont proposés pour chacun des genres. Des objectifs liés à quatre niveaux fondamentaux d'opérations du fonctionnement langagier peuvent être travaillés : les représentations du contexte social, la structuration discursive du texte, la représentation des contenus thématiques à développer et le choix des unités linguistiques (de Pietro et Wirthner, 1998). On retrouve dans cet enseignement autant de la production orale que de la compréhension orale permettant de dégager les genres étudiés, de la lecture pour se documenter ou pour éclaircir un point de langue et des activités d'écriture pour fixer ou finaliser une activité de production langagière (Dolz et Schneuwly, 1998). Selon de Pietro et Wirthner (1998, p. 38), l'oral par les genres a le

[...] triple avantage (1) d'intégrer les modes oral et écrit sans nier leurs spécificités et leurs apports respectifs, mais en évitant une opposition trop radicale qui se révèle peu opératoire, (2) de prendre en compte diverses formes orales dans leur contexte social et situationnel, et surtout, (3) d'être immédiatement et concrètement appréhendable, de manière intuitive, par les élèves qui sont quotidiennement confrontés (à l'école, par les médias, dans les divers lieux sociaux qu'ils fréquentent) à des réalisations langagières inscrites dans les genres socialement institués et reconnus.

Toutefois, l'enseignement de ce type d'oral demande aux enseignants du temps et des outils (Sénéchal, 2012). En outre, « la question des transferts dans des situations non homogènes à celles travaillées dans la séquence » se pose (Nonnon, 1999, p 110). Le genre étant fortement didactisé, il peut s'éloigner des pratiques réelles en société (Fortin, 2010; Maurer, 2001).

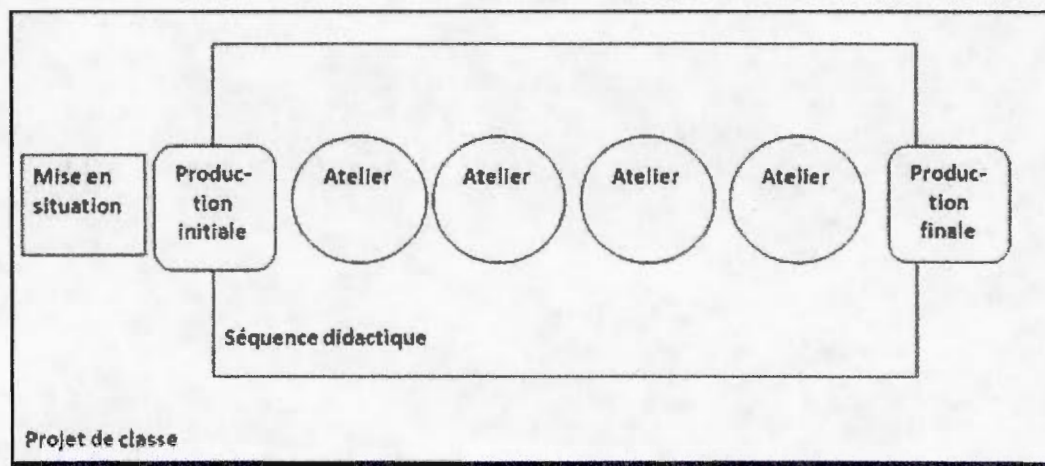
Deux modèles s'inscrivant dans l'approche par les genres ont été conçus : celui de Dolz et Schneuwly (1998) et celui de Lafontaine (2001).

Modèle didactique de certains genres de Dolz et Schneuwly (1998)

Dolz et Schneuwly (1998) ont élaboré un modèle basé sur les genres oraux à partir de situations de communication authentiques et significatives. Leur but était d'outiller les élèves pour qu'ils puissent développer la parole efficacement. Pour réaliser leur modèle, ils ont fait des recherches dans les écrits, des analyses et des descriptions de formes variées d'oral, ont observé les capacités des élèves à s'exprimer dans certaines situations, ont élaboré des séquences d'enseignement, les ont évaluées dans des classes d'élèves de 10 à 15 ans, ont précisé leurs séquences pour aboutir à un modèle des genres oraux. Ce modèle se veut un outil pour générer de nouvelles séquences didactiques basées sur quatre phases : la mise en situation, la production initiale, les ateliers et la production finale. Ces phases sont présentées dans la figure 2.4. Le contenu de ces quatre phases peut varier selon le genre enseigné.

Figure 2. 4

La séquence didactique de Dolz et Schneuwly (1998, p. 94)



Lors de la mise en situation, l'enseignant présente le projet de communication, soit l'activité langagière qu'il souhaite travailler avec les élèves. La production initiale

visée à familiariser les élèves avec le genre oral travaillé. Elle sert de phase de régulation puisque la production initiale est réalisée à partir des connaissances des élèves sur le genre à l'étude. L'enseignant observe les élèves afin d'y recueillir les informations qui lui permettront d'individualiser, d'adapter ou de différencier l'enseignement. Cela lui permet aussi de cibler les éléments d'apprentissage qui devront faire l'objet d'un enseignement lors des ateliers. Cette phase a donc pour but de motiver et d'orienter les élèves, mais aussi de cerner leurs capacités actuelles. Les ateliers sont d'ailleurs des moments pour enseigner les notions ciblées lors de la production initiale ainsi que certaines notions jugées essentielles dans l'enseignement du genre ciblé. Lors de chacun des ateliers, une notion est travaillée de façon à amener les élèves à améliorer leur compétence à communiquer oralement. Tout au long des ateliers, les élèves sont évalués de façon formative afin de les préparer à la production finale. La production finale sert à vérifier si les élèves ont intégré les savoirs enseignés. C'est le but ultime de la séquence d'enseignement et c'est à ce moment qu'a lieu l'évaluation finale de la compétence à communiquer oralement des élèves. Ce modèle est intéressant parce qu'il nous semble que l'enseignement de l'oral pragmatique peut être réalisé à partir d'un genre (par exemple, la discussion). Toutefois, ce modèle n'englobe pas tout ce qu'implique l'enseignement de l'oral pragmatique.

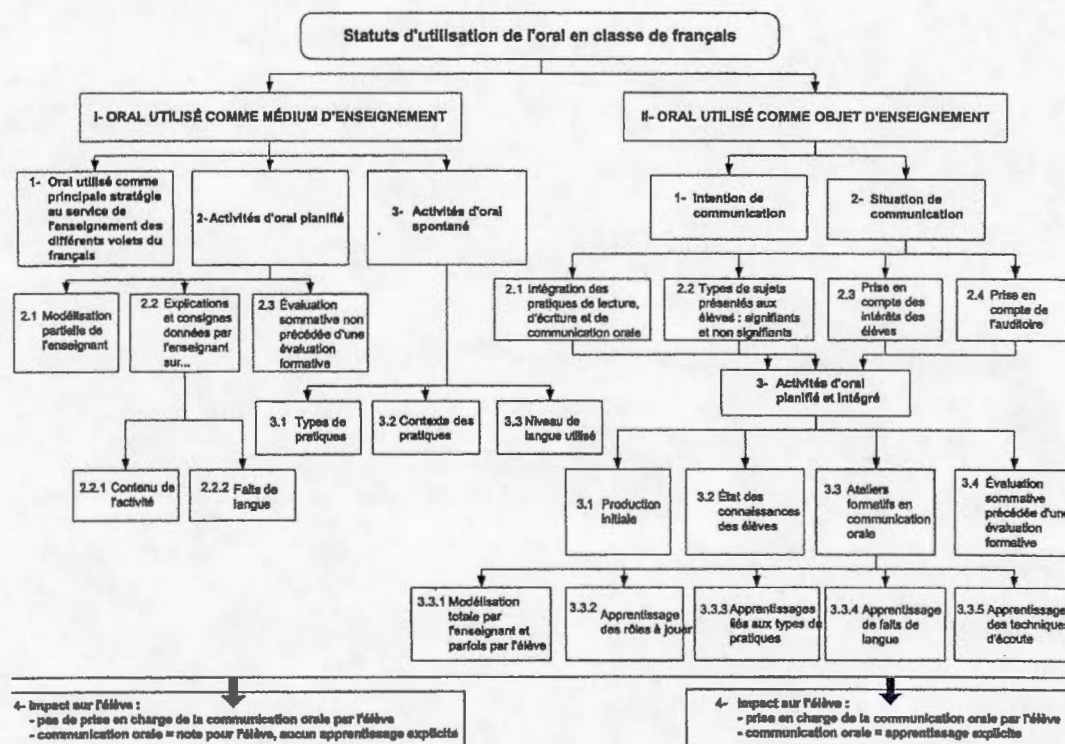
Modèle didactique de la production orale au secondaire de Lafontaine (2001)

Lafontaine (2001) a, quant à elle, élaboré un modèle didactique de la production orale en classe de français au secondaire. Son modèle en est un qui allie la théorie et la pratique, qui s'inscrit dans une approche systémique et qui permet aux enseignants de générer des séquences didactiques. Il est maintenant une référence au Québec. Ce modèle de la production orale ne cible cependant que les enseignants du secondaire. Il a toutefois été adapté pour le primaire dans le cadre de la recherche de Messier et

Roussel (2008) portant sur les apprentissages réalisés par les élèves dans le cadre d'une leçon d'oral pragmatique. Dans ce modèle, deux statuts de l'oral sont présentés : l'oral médium d'enseignement et l'oral objet d'enseignement (voir figure 2.5).

Figure 2.5

Modèle didactique de la production orale au secondaire de Lafontaine (2001, p. 218)



L'oral médium d'enseignement est utilisé de trois façons par les enseignants : il s'agit d'abord d'une stratégie au service de l'enseignement des autres volets du français, par exemple l'oral utilisé pour corriger un exercice de grammaire. Il y a ensuite l'oral que l'enseignant utilise pour planifier des activités d'oral. Cet oral peut alors servir à faire une modélisation partielle, à donner des consignes à l'élève ou à évaluer l'oral de l'élève. Finalement, on retrouve l'oral utilisé dans le cadre d'activités d'oral spontané, par exemple pour socialiser (Laparra, 2008), comme c'est le cas dans un oral

pragmatique médium d'enseignement. L'oral médium d'enseignement ne permet pas à l'élève de faire des apprentissages structurés. Il s'agit d'un enseignement implicite de l'oral, au même titre que celui qui a permis aux enfants d'apprendre la langue maternelle au contact de leurs parents (Kirkland et Patterson, 2005; Plessis-Bélair, 2010). Ce type d'oral est nécessaire en classe, mais n'est pas suffisant pour développer les compétences des élèves (Lafontaine, Plessis-Bélair et Bergeron, 2007; Plessis-Bélair, 2011). Un oral objet d'enseignement doit aussi être valorisé.

L'oral utilisé comme objet d'enseignement présente l'oral comme un projet de communication respectant des étapes bien précises et mettant en place des ateliers formatifs. Il est entre autres inspiré du modèle didactique des genres de Dolz et Schneuwly (1998) puisque certains enseignants observés et interrogés dans la recherche de Lafontaine (2001) utilisaient de manière intuitive ces modèles dans leurs pratiques d'enseignement de l'oral. Cependant, le modèle de Lafontaine (2001) est différent de celui de Dolz et Schneuwly (1998) à deux égards : les quatre paramètres de la situation de communication et les cinq types d'ateliers formatifs en oral.

Lorsque l'enseignant souhaite concevoir une séquence d'enseignement de l'oral objet d'enseignement, il détermine des objectifs d'apprentissage. À partir de cela, il présente aux élèves le projet de communication à partir duquel ils auront différents apprentissages à réaliser, le genre oral enseigné et s'attarde à l'intention de communication, qui est l'objectif du projet. Cette première étape permet aux élèves de mieux comprendre les apprentissages qu'ils auront à faire. Ce peut être, par exemple, la lecture d'un roman pour aller interviewer l'auteur. Elle est suivie d'une explicitation de la situation de communication en fonction de quatre paramètres. Le premier est l'intégration de pratiques de lecture et d'écriture à l'oral. Le deuxième est la présentation de sujets signifiants ou non pour l'élève. Les sujets signifiants sont ceux près du vécu des élèves, qui ont du sens pour eux, alors que les sujets non

signifiants sont des sujets tout aussi importants puisqu'ils permettent d'ouvrir les horizons des élèves. Ils concernent souvent la culture. Le troisième est la prise en compte des intérêts des élèves. Il s'agit d'ajouter un aspect ludique au projet (par exemple, un jeu de rôles) ou de préciser un destinataire réel (par exemple, la famille et les amis). Le quatrième est la prise en compte de l'auditoire. L'auditoire doit jouer un rôle actif, c'est-à-dire que l'enseignant doit demander à l'auditoire de participer, par exemple en posant des questions ou en évaluant les élèves qui présentent. Ces quatre paramètres ne se retrouvent pas dans le modèle de Dolz et Schneuwly (1998).

Suivent des activités d'oral planifiées et intégrées en lien avec le genre choisi, comme ce que proposent Dolz et Schneuwly (1998). Il y a d'abord une production initiale qui est exigée des élèves à partir de leurs connaissances antérieures. Le but est de confronter leur représentation du genre choisi. À la suite de cette production, les élèves et l'enseignant réalisent l'état des connaissances. Il s'agit de déterminer les forces et les faiblesses de la production initiale afin de cibler les objectifs d'apprentissages qui seront enseignés dans les ateliers formatifs, l'étape suivante. Les ateliers formatifs de Lafontaine (2001) se distinguent de ceux de Dolz et Schneuwly (1998) parce qu'elle propose cinq types d'ateliers formatifs alors qu'eux n'en proposent pas : a) modelage total par l'enseignant ou par l'élève, b) apprentissage des rôles à jouer, c) apprentissages liés aux types de pratiques, d) apprentissages de faits de langue et e) apprentissages de techniques d'écoute. Le modelage total par l'enseignant ou par un élève est un moyen de présenter aux élèves ce qu'il souhaite leur faire apprendre. L'enseignant ou les élèves peuvent modéliser des éléments à reproduire ou à éviter. Cette modélisation est toujours suivie d'un état des connaissances pour dresser le portrait des forces et des faiblesses des élèves. Le but est d'amener les élèves à réfléchir aux forces et aux faiblesses de la pratique. Ce premier atelier vise la consolidation des apprentissages et l'engagement des élèves. Le deuxième atelier permet l'apprentissage des rôles à jouer. L'enseignant présente

les différents rôles à jouer au regard du genre enseigné. Par exemple, dans le débat, les rôles d'animateur, de critique, d'expert ou de médiateur pourraient être enseignés. Le troisième type d'atelier formatif est lié aux types de pratiques. Le but est d'amener les élèves à prendre connaissance des caractéristiques du genre. Par exemple, si les élèves ont à réaliser un exposé oral, ils doivent en connaître la structure. Le quatrième type d'atelier formatif concerne les faits de langue. L'enseignant fait un enseignement systématique d'objets linguistiques tels que les registres de langue, le non-verbal et les éléments prosodiques (débit, volume, intonation, etc.). Le cinquième type d'atelier formatif a pour but l'apprentissage des techniques d'écoute. Comme la production orale et la compréhension orale sont étroitement liées dans la plupart des situations de communication, il s'avère important de travailler l'écoute. En effet, les stratégies d'écoute, comme reformuler et prendre une position d'écoute, sont à enseigner afin de faciliter la communication.

Une fois tous ces apprentissages réalisés, les élèves sont amenés à réaliser une production finale au cours de laquelle ils sont évalués en fonction de ce qu'ils ont appris seulement.

Cet oral objet d'enseignement aurait, selon Lafontaine (2001), un impact positif sur l'élève en l'amenant à prendre en charge sa communication orale et permettrait de faire des apprentissages explicites puisqu'il y a un réel enseignement. Des recherches subséquentes ont d'ailleurs permis de mettre en pratique ce modèle : Messier l'a validé en 2004 et Dumais (2008) s'en est inspiré pour mettre en place l'évaluation de l'oral par les pairs et ils sont arrivés à la conclusion que le modèle de Lafontaine permet aux élèves de faire des apprentissages en oral qui sont durables et transférables.

Le modèle de Lafontaine (2001) est particulièrement intéressant pour le portrait que nous souhaitons faire de l'enseignement de l'oral pragmatique parce qu'il offre une synthèse des composantes de l'enseignement de l'oral. Toutefois, il a été conçu pour l'enseignement au secondaire et ne prend pas en considération l'oral pragmatique.

2.2.1.4 L'oral pragmatique

L'enseignement de l'oral pragmatique est le quatrième et dernier courant en didactique de l'oral. C'est celui sur lequel prend appui notre recherche. Pour cette raison, il sera longuement défini. Il s'agit d'un courant où l'oral est utilisé pour développer les capacités langagières des élèves à gérer de façon harmonieuse plutôt que conflictuelle leur communication, et ce, en s'appuyant sur les situations multiples de la vie de la classe et de la vie quotidienne (De Grandpré, 2015; Dumais, 2011, Maurer, 2001). L'un des enjeux de la didactique de l'oral dans cette perspective est de rendre tous les apprenants, quel que soit leur milieu d'origine, égaux devant le phénomène langagier. Comme ce ne sont pas tous les enfants qui apprennent la communication de l'école à la maison, Nonnon (1999), Maurer (2001), Dumais (2011), Le Cunff (2012) et De Grandpré (2015) sont d'avis que l'école doit prendre en charge l'apprentissage de ces compétences, et ce, dès l'entrée des élèves dans le monde scolaire, sans quoi les écarts liés à l'origine sociale se creuseront encore plus. L'une de ces compétences peut être, par exemple, l'enseignement des conventions de communication, entre autres la politesse. Dans une perspective pragmatique, plutôt que d'être un simple ensemble de comportements langagiers à adopter, la politesse est présentée comme un moyen de réduire les risques de dérapage de la communication en fonction du contexte (De Grandpré, 2015; Maurer, 2001, 2003) et doit être associée à d'autres apprentissages afin d'en arriver à un enseignement du respect de l'autre. Il faut, entre autres, faire découvrir aux élèves la relativité des points de vue et des systèmes de valeurs entre les interlocuteurs (Maurer, 2001).


Il nous semble que l'enseignement de l'oral pragmatique peut se réaliser en lien avec les trois courants d'enseignement de l'oral présentés précédemment (Allen et De Grandpré, 2013; Nonnon, 1999). En effet, il y a lieu de croire que ce type d'oral peut être mis en place dans n'importe quelle discipline (Lafontaine, 2013a et b) et, même si cela n'est pas présenté dans les écrits consultés, il peut être un moyen d'enseignement/apprentissage afin de permettre une meilleure gestion de la communication au quotidien. L'oral pragmatique pourrait aussi être en lien avec l'oral réflexif parce qu'il implique une réflexion des élèves sur les intentions de communication et les moyens utilisés pour réaliser ces intentions (Allen et De Grandpré, 2013). De plus, il pourrait être intégré à un genre, comme la discussion, la causerie, etc. (Allan et De Grandpré, 2013; De Grandpré, 2014; Maurer, 2001; Nonnon, 1999). À notre connaissance, six auteurs se sont intéressés à l'enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire. Il en a été question dans la problématique et nous y revenons ici afin d'identifier les objets d'enseignement/apprentissage et les stratégies pédagogiques sous-jacentes. Nous tenons à rappeler que les fondements théoriques et scientifiques des objets d'enseignement/apprentissage et des stratégies pédagogiques nommés dans les écrits rapportés sont peu ou pas précisés et que nous croyons essentiel de le faire afin de baliser l'enseignement de l'oral pragmatique. Pour cette raison, nous nous intéressons ensuite à deux récentes recherches en didactique de l'oral, l'une portant sur les stratégies pédagogiques en oral des enseignants du primaire (Nolin, 2013) et l'autre sur les objets d'enseignement/apprentissage (Dumais, 2014), à partir desquelles nous pouvons établir des liens avec l'enseignement de l'oral pragmatique. Plus loin dans ce chapitre, il sera aussi question de la pragmatique afin d'établir de la façon la plus exhaustive possible les fondements théoriques de l'enseignement de l'oral pragmatique.

Maurer (2001)

Il y a d'abord Maurer (2001) qui propose, dans son ouvrage professionnel, d'aborder l'enseignement des « actes de parole périlleux » au primaire (il ne traite pas du préscolaire) dans une démarche didactique qu'il qualifie d'« approche programmée intégrée et réflexive ». Nous rappelons que les actes de parole périlleux sont des actes qui peuvent mettre en péril la poursuite harmonieuse de la communication et que les actes de parole périlleux qu'il propose d'enseigner au primaire sont : se présenter, entrer en contact, demander une permission, demander un renseignement et dire qu'on n'a pas compris. Il propose de le faire à partir de trois séances : la séance de découverte, la séance d'entraînement et la séance de réinvestissement. La séance de découverte vise une prise de conscience de ce qui rend périlleux l'acte de parole, c'est-à-dire ce qui pourrait mettre en péril la poursuite de la communication. À partir d'un enregistrement (télévision, film, radio, situation vécue en classe...) ou d'albums de littérature jeunesse, il s'agit d'amener les élèves, par un questionnement, à reconnaître dans la situation d'énonciation choisie (celle-ci doit être choisie en fonction des situations vécues en classe et en dehors de la classe) qui parle, à qui, dans quelle circonstance et dans quel but. De plus, cela se fait en s'attardant aux mots et aux phrases qui mettent en péril le déroulement harmonieux de la communication. Cet exercice permet de développer le vocabulaire, essentiel à l'entrée des élèves dans le monde de l'écrit. Ensuite, la séance d'entraînement a pour but l'acquisition de moyens verbaux et non verbaux utiles dans les conduites langagières par des activités réflexives. Elle vise à amener les élèves à se créer une banque de moyens verbaux et non verbaux qu'ils pourront utiliser en fonction du contexte. Pour ce faire, Maurer (2001) suggère de recenser avec les élèves diverses solutions pour réaliser un même acte de parole et de leur faire classer sur un axe allant de la recherche de consensus à la recherche de conflit, ou encore de leur demander de reformuler leurs propos pour

les adapter à une nouvelle intention ou à un nouveau contexte. Les moyens verbaux et non verbaux qu'il retient sont présentés dans le tableau suivant :

Tableau 2.1
Moyens verbaux et non verbaux (Maurer, 2001)

CONFLICTUALITÉ		CONSENSUALITÉ	
			
MOYENS VERBAUX			
Expression directe		Expression indirecte	
Expression du « je »		Effacement du « je »	
Expression du « tu »		Effacement du « tu »	
Type impératif	Type déclaratif	Type interrogatif	
Mode impératif	Mode indicatif	Temps conditionnel	
Absence de formules de politesse		Présence de formules de politesse	
Vocabulaire issu du registre familier		Vocabulaire issu du registre de langue standard	
MOYENS NON VERBAUX			
Mimique : Mouvement de gauche à droite de la tête		Mimique : Sourire	
Gestuelle : Mouvement des mains signifiant le refus		Gestuelle : Mains qui s'ouvrent et se tournent vers le ciel	
Posture : Mouvement d'avancée du corps, avec possible haussement d'épaules		Posture : Mouvement de léger retrait du corps	
Intonation : Indignation		Intonation : Voix douce	

Finalement, la séance de réinvestissement est le moment d'aménager des situations de communication orale permettant la mise en œuvre des apprentissages réalisés pour les valider et les fixer. Il peut s'agir, par exemple, d'animer une nouvelle discussion où les élèves doivent mettre en pratique les apprentissages réalisés.

Trehearne (2005 et 2006)

Trehearne, en 2005 et 2006, a proposé d'enseigner l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire en s'attardant aux éléments à enseigner en production orale et à ceux en écoute. Pour l'enseignement de la production orale, nous rappelons qu'elle suggère de travailler la transmission d'un message clair, la façon d'amorcer et de clore une conversation, la façon d'interrompre un interlocuteur, le moment et la façon appropriés de prendre la parole et de la céder. Elle ajoute à cela la façon de préciser ou de reformuler son propos si l'interlocuteur ne comprend pas, le langage corporel (par exemple, le contact visuel, la proximité et la gestuelle), l'intonation et la politesse. En écoute, ce sont les diverses intentions d'écoute (par exemple, se divertir, identifier les interlocuteurs, résumer le message...) qui peuvent être enseignées, en plus du respect, de la façon et du moment de prendre la parole et de la façon de demander des précisions lorsque le message n'est pas clair. Pour celle-ci, l'enseignement de l'oral pragmatique doit se faire par la médiation verbale et par les échanges entre pairs. La médiation verbale, c'est l'enseignant qui adapte son langage pour montrer que le vocabulaire et la syntaxe varient en fonction du contexte et de l'intention de communication poursuivie. C'est lui qui fait la démonstration qu'une écoute active s'accompagne d'une rétroaction constructive et d'une reformulation des propos entendus, qui formule des énoncés et des questions qui amènent les élèves à approfondir leurs réponses et leur réflexion. C'est aussi lui qui intègre aux activités des réflexions à voix haute, qui illustre comment utiliser des stratégies qui permettent de résoudre les problèmes rencontrés en lecture et qui montre le métalangage que les élèves doivent utiliser pour parler du langage. Les échanges entre pairs, eux, sont réalisés en petit groupe ou en équipe de deux et ont pour but de favoriser l'échange d'idées et d'aider les élèves à raffiner leur réflexion, à interpréter autrement ce qu'ils entendent ou ce qu'ils lisent, à faire des liens entre ce qu'ils lisent et ce qu'ils savent. Lors de l'échange entre pairs, on vise donc à faire

négozier, collaborer, réagir et écrire les élèves. Selon cette auteure, mettre en place un tel enseignement de l'oral pragmatique entraîne le développement des compétences en coopération, qui sont essentielles à la réussite scolaire. Il facilite aussi l'entrée des élèves dans le monde de l'écrit puisque de nombreuses comparaisons sont possibles entre l'oral et l'écrit (par exemple, contexte, intention de communication et moyens linguistiques utilisés). Par le fait même, il favorise le développement de la littératie.

Messier et Roussel (2008)

Messier et Roussel (2008) se sont aussi intéressées à l'enseignement de l'oral pragmatique à des élèves de 1^{re} année du 1^{er} cycle du primaire. Nous rappelons qu'elles ont réalisé une séquence didactique basée sur l'approche pragmatique de Maurer (2001), mais dont le déroulement s'inspire du modèle didactique en oral de Lafontaine (2001), un modèle d'oral par les genres s'adressant à des enseignants de français du secondaire, mais qu'elles ont adapté pour le primaire. Le but de leur séquence était d'amener les élèves à communiquer une consigne, à écouter et à exécuter une consigne ainsi qu'à formuler des questions. La recherche visait à décrire les apprentissages réalisés par les 21 élèves de 1^{re} année d'une enseignante dans un milieu urbain de la Rive-Sud de Montréal. Le projet de communication a donc été transmis aux élèves et on leur a demandé de réaliser une production initiale. À partir de cette production, l'enseignante a amené les élèves à faire l'état de leurs connaissances et les a sensibilisés à ce qu'est une communication efficace. Elle leur a ensuite fait réaliser des activités formatives leur permettant d'acquérir les connaissances et les compétences ciblées. À la suite de chacune de ces activités, un retour réflexif a été effectué sur ce qui s'était bien ou moins bien déroulé et les élèves ont été invités à faire un résumé des stratégies à retenir. Finalement, les élèves ont dû réaliser une production finale qui permettait de consolider leurs apprentissages et d'évaluer leur performance au regard des objectifs fixés au départ. Les résultats de

cette intervention ont permis de démontrer qu'à la suite d'un réel enseignement de l'oral pragmatique, les élèves ont été en mesure de transférer leurs apprentissages dans d'autres situations de communication en classe, comme la résolution de conflits, le travail en équipe et la discussion, qu'ils ont fait preuve de raisonnements réfléchis à propos de la communication orale et qu'ils ont développé leur métacognition, ce qui facilite l'apprentissage, malgré leur jeune âge (six et sept ans).

Dumais (2011)

En 2011, Dumais a proposé, dans un article professionnel, la mise en place des six étapes d'un atelier formatif à l'oral au primaire pour enseigner les actes de paroles périlleux de Maurer (2001). Les cinq premières étapes de l'atelier formatif ont été validées dans les recherches antérieures de Dumais (2008, 2010), où il a mis en place l'atelier formatif pour l'enseignement de l'oral dans une classe de troisième secondaire, et la sixième étape a été validée plus tard dans le cadre d'une recherche réalisée par Dumais, Lafontaine et Pharand (2015), où quatre enseignantes ont élaboré et mis en pratique des ateliers d'oral au 3^e cycle du primaire. Souvenons-nous qu'un atelier formatif est un moment consacré à l'enseignement d'un élément abordé séparément et travaillé de façon approfondie. Cet apprentissage peut varier de quelques minutes à plusieurs périodes, cela dépend du contenu enseigné et du rythme des élèves (Dumais, 2011; Lafontaine et Dumais, 2014). Six étapes ont guidé l'atelier formatif portant sur les actes de paroles périlleux : événement déclencheur, état des connaissances, enseignement, mise en pratique, retour en grand groupe et réflexion métacognitive. La première, l'évènement déclencheur, sert à présenter l'élément à travailler de façon à susciter une réaction chez l'élève et à créer de l'intérêt. La deuxième, l'état des connaissances, permet de faire le point sur les connaissances et représentations des élèves quant à l'objet à travailler. La troisième, l'enseignement, se fait au moyen d'explications fines de l'élément afin que les élèves le comprennent

bien et qu'ils voient son utilité dans différents contextes. La quatrième, la mise en pratique, vise à amener les élèves à réinvestir leurs apprentissages en petits groupes ou avec tout le groupe. Dumais (2010) et Lafontaine (2007) précisent qu'il n'est pas nécessaire que tous les élèves participent à la mise en pratique parce que ceux-ci apprennent de plusieurs façons : dans l'action, par imitation et par observation. La cinquième étape, le retour, consiste à revenir sur la mise en pratique et à faire une synthèse pour assurer la compréhension de l'élément travaillé. La sixième étape est la réflexion métacognitive. Cette réflexion vise à amener l'élève à prendre conscience de ses processus cognitifs et du contrôle qu'il exerce sur ceux-ci (Portelance et Ouellet, 2004). Il est à noter qu'une recherche réalisée par Portelance et Ouellet (2004, p. 95) montre que dès l'âge de quatre et cinq ans, les élèves « [...] peuvent, à leur mesure, être conscients de leur fonctionnement cognitif et le contrôler » si l'enseignant met en place des pratiques appropriées (tenir compte de la métacognition de façon constante, faire un choix pertinent de situations d'enseignement-apprentissage, stimuler chez l'enfant la conscience de ses acquis et de leur utilisation, interagir avec les élèves par un questionnement qui suscite la métacognition, adopter des comportements métacognitifs devant les élèves). Selon Dumais (2011) ainsi que Dumais, Lafontaine et Pharand (2015), l'atelier formatif offrirait une solution efficace pour un véritable enseignement de l'oral pragmatique au primaire. Cet enseignement de l'oral pragmatique permettrait à l'élève de développer des comportements communicatifs efficaces dans diverses situations de classe ou du quotidien. Cela permettrait aussi de comprendre les conventions de communication et de les utiliser de façon appropriée.

Lafontaine (2013a et b)

Finalement, nous rappelons que Lafontaine (2013a et b) a réalisé une recherche dans trois écoles situées en milieu socioéconomique défavorisé (commission scolaire de la

Rivière-du-Nord) avec deux enseignants du préscolaire 5 ans et neuf enseignants du 1^{er} cycle du primaire afin de concevoir des SAE en littératie volets lecture et oral à partir du quotidien des enfants. Pour les activités portant sur la prise de parole, différents actes de parole (par exemple, saluer), des formules de politesse, des éléments du langage non verbal (par exemple, la posture) et paraverbal (par exemple, le volume de la voix) ont été enseignés aux élèves. Pour les activités portant sur la compréhension orale, l'enseignant visait à faire prendre conscience aux élèves de leur intention d'écoute. Les enseignants ont mis en place un enseignement explicite pour faire apprendre les élèves. L'enseignement explicite est une démarche qui permet de transférer graduellement le travail cognitif de l'enseignant vers l'élève (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013). Pour ce faire, l'enseignant montre aux élèves comment faire plutôt que de leur dire quoi faire. La démarche est divisée en quatre étapes qui correspondent aux quatre questions suivantes : *quoi? pourquoi? comment? et quand?* La première étape sert à définir l'objet d'enseignement/apprentissage en donnant un contreexemple et un exemple (le *quoi*). Cela permet de susciter un intérêt chez les élèves et de comparer une prise de parole moins efficace à une prise de parole efficace (Nolin, 2013). La deuxième permet de s'attarder à l'utilité de cet apprentissage par un questionnement du genre : à quoi sert cet apprentissage? Pourquoi est-ce que je l'utilise? Comment est-ce qu'il m'aidera? (le *pourquoi*). La troisième est l'enseignement de la stratégie (le *comment*). Il s'agit d'enseigner explicitement à l'aide de courtes démonstrations dans un contexte signifiant. Pour ce faire, l'enseignant fait d'abord du modelage. Ensuite, il transfère graduellement le travail aux élèves en proposant une pratique guidée, une pratique coopérative et une pratique autonome (Bissonnette, Richard et Gauthier, 2005; Garnier et Lafontaine, 2012; Gauthier et al., 2013; ministère de l'Éducation de l'Ontario [MEO], 2008;). La quatrième et dernière étape est celle permettant aux élèves d'identifier avec précision les moments appropriés pour utiliser cet apprentissage (le *quand*). Le MEO (2008) recommande de construire avec les élèves un référentiel reprenant les quatre étapes et

d'afficher ce référentiel à la vue de tous afin d'y revenir régulièrement et de faciliter l'apprentissage. Cette approche pédagogique utilisée en lecture et en écriture est l'une des rares à avoir été adaptée à l'enseignement de l'oral (Nolin, 2013). Elle a d'abord été adaptée par le Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques en 2007, puis reprise par le MEO en 2008 dans le *Guide d'enseignement efficace de la communication orale du préscolaire 5 ans à la 3^e année*. Dans ce guide, de nombreux exemples de stratégies à enseigner en respectant l'enseignement explicite sont présentés tant en production orale qu'en compréhension orale. En somme, Lafontaine (2013a et b) a repris l'enseignement explicite pour enseigner la prise de parole en oral pragmatique dans les SAE conçues par les enseignants du préscolaire 5 ans et du 1^{er} cycle du primaire. Ces SAE ont permis de constater l'importance de réaliser des activités orales quotidiennes, d'enseigner de manière explicite les actes de parole et d'aider les élèves à développer des compétences leur permettant d'entrer dans un rapport à l'autre, au monde, d'interagir, de communiquer, d'apprendre et de socialiser autant en contexte scolaire, familial que social.

Nolin (2013)

La recherche de Nolin (2013), réalisée dans le cadre de sa maîtrise, est à considérer puisqu'elle s'intéresse aux pratiques déclarées en enseignement de l'oral au primaire. Elle permet d'en apprendre sur l'enseignement de l'oral en général, sur les objets d'enseignement/apprentissage et sur les stratégies pédagogiques, tout cela pouvant être mis en lien avec l'enseignement de l'oral pragmatique. D'abord, on y apprend que les 192 enseignants du primaire ayant répondu à son questionnaire croient que l'oral permet souvent ou assez souvent de développer des habiletés sociales, qu'il doit être enseigné dans toutes les disciplines, que les apprentissages réalisés par les élèves sont utiles tant dans la vie scolaire que sociale et qu'ils offrent aux élèves l'occasion de vivre des situations tirées de la vie de tous les jours, par exemple demander une

permission. Ensuite, on y apprend que la plupart des enseignants interrogés disent enseigner souvent ou assez souvent les faits de langue (par exemple, les registres de langue, les éléments prosodiques [débit, volume, intonation] et non verbaux [regard, gestes]), l'acquisition du vocabulaire, les techniques d'écoute et les actes de parole (par exemple, demander une permission, présenter des excuses, demander une information, demander une chose ou exprimer un souhait). Les activités qu'ils disent faire faire en oral sont principalement l'exposé oral individuel, la causerie en grand groupe, la lecture à voix haute et la discussion en équipe. Les façons d'enseigner l'oral les plus souvent mentionnées sont : donner des consignes et faire du modelage. Le fait que ces informations proviennent d'enseignants du primaire, pas du préscolaire 5 ans et pas exclusivement du 1^{er} cycle, est bien sûr à considérer, mais les résultats de cette recherche semblent pouvoir éclairer dans une certaine mesure ce qui se fait en enseignement de l'oral pragmatique.

Dumais (2014)

Dumais (2014), dans le cadre de sa thèse de doctorat, a réalisé une recherche théorique portant sur les objets d'enseignement/apprentissage en oral chez les élèves de 6 à 17 ans. Sa typologie permet de classer 334 objets, de les définir et de les exemplifier. Étant donné l'espace qui nous est imparti dans cette thèse, nous présenterons la typologie sans définir chacun des objets. Le lecteur intéressé à ces définitions pourra consulter la thèse de Dumais (2014). La typologie de Dumais (2014) est répartie en deux volets, soit les volets structural et pragmatique. Elle est donc à considérer dans le cadre de notre recherche puisque les objets d'enseignement/apprentissage en oral pragmatique sont répertoriés, ce que nous ne retrouvons pas dans les ouvrages portant sur l'enseignement de l'oral pragmatique dont il a été question précédemment. Nous rappelons que le volet structural prend en considération l'organisation et les composantes du code (la langue orale). Le volet

pragmatique porte sur le rapport entre le code et son contexte d'utilisation. Il inclut les aspects sociaux et culturels, de même que les émotions en lien avec l'oral, les aspects discursifs, la capacité à échanger à propos d'un référent commun, la capacité à gérer et à réguler le déroulement d'une conversation, la capacité à adapter ses conduites et ses propos à son partenaire, etc. La typologie est aussi divisée en 10 types. Le volet structural en compte quatre : paraverbal, morphologique, syntaxique et lexicosémantique. Le volet pragmatique en compte six : non verbal, matériel, communicationnel, discursif, de contenu et émotionnel. Chacun de ces types est brièvement expliqué dans les lignes qui suivent.

Dans le volet structural, on retrouve d'abord le type paraverbal qui regroupe des objets issus de la phonétique (« étude de la production et de la perception des sons » [Dumais, 2014, p. 192]), de la phonologie (« étude de la fonction distinctive et de l'organisation des sons » [Dumais, 2014, p. 193]) et le paraverbal (lié à la voix). Il y a ensuite le type morphologique. Ce type s'intéresse à la formation et à la structure des mots à l'oral. Le troisième type du volet structural est le type syntaxique. Il concerne la construction des énoncés⁵, les règles et les relations entre les mots d'un énoncé. Le quatrième et dernier type du volet structural est le type lexicosémantique. Celui-ci a trait au vocabulaire. Chacun de ces types regroupe différents objets d'enseignement/apprentissage. Le tableau 2.2 permet de présenter les objets retenus pour chacun des types du volet structural.

⁵ À l'oral, le mot « énoncé » est préféré à « phrase » (Dumais, 2014; Reboul et Moeschler, 1998).

Tableau 2.2
Typologie de Dumais (2014) - Volet structural

Volet structural			
Type paraverbal	Type morphologique	Type syntaxique	Type lexicosémantique
Accentuation : -Accent d'insistance -Accent tonique Allongement Articulation Consonne Contraction Débit Élision Enchaînement Hauteur Intonation Liaison Mélodie Pause : -Pause respiratoire -Pause grammaticale -Pause virtuelle -Pause d'hésitation Phonème Portée de la voix Prononciation Respiration Rime Rythme Semi-voyelle Syllabe Tempo Timbre	Affixe : -Préfixe -Suffixe -Infixe Amalgame Aspect verbal Auxiliaire de conjugaison Semi-auxiliaire : -Auxiliaire d'aspect -Auxiliaire de modalité -Auxiliaire factitif Composition -Composition savante Conversion Dérivation : -Dérivation inverse Désinence Flexion Genre Mode Nombre Personne Radical Régularisation Sigle : -Acronyme Télécopage Temps verbal Troncation	Apostrophe Appui du discours Asyndète Classe de mots : -Adjectif -Adverbe -Conjonction -Déterminant -Nom -Préposition -Pronom -Verbe Concordance de temps Coordination Disfluence : -Amorce complétée -Amorce inachevée -Amorce modifiée -Autocorrection -Faux-départ -Hésitation -Inachèvement -Parenthèse -Réitération -Énoncé : *Énoncé à présentatif *Énoncé de type déclaratif *Énoncé de type exclamatif *Énoncé de type impératif	Analogie Antonymie Archaïsme Autonymie Barbarisme Champ lexical Emprunt : -Anglicisme Expression figée : -Proverbe -Dicton -Périphrase Famille de mots Figure de style : -Accumulation -Antithèse -Comparaison -Euphémisme -Gradation -Hyperbole -Ironie -Litote -Métaphore -Métonymie Homonymie Hyperonymie Hyponymie Impropriété Locution

Volet structural (suite et fin)			
Type paraverbal	Type morphologique	Type syntaxique	Type lexicosémantique
Ton Volume Voyelle	Variante libre	<p>*Énoncé de type interrogatif</p> <p>*Énoncé de type infinitif</p> <p>*Énoncé non verbal</p> <p>Forme de l'énoncé :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Forme active -Forme passive -Forme positive -Forme négative -Forme personnelle -Forme impersonnelle -Forme neutre -Forme empathique : *Dislocation *Extraction : +Construction clivée +Construction pseudo-clivée <p>Insertion :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Incidente -Incise <p>Interjection</p> <p>Juxtaposition</p> <p>Mot-énoncé</p> <p>Parataxe</p> <p>Subordination :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Subordonnée complément de phrase -Subordonnée complétive -Subordonnée corrélatrice -Subordonnée relative 	<p>Monosémie</p> <p>Mot générique</p> <p>Mot spécifique</p> <p>Néologisme</p> <p>Paronymie</p> <p>Pléonasme</p> <p>Polysémie</p> <p>Régionalisme :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Acadianisme -Africanisme -Belgisme -Canadianisme -Francisme -Haïtianisme -Helvétisme -Québécoïsme <p>Répétition stylistique</p> <p>Sens d'un mot :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Sens connotatif -Sens contextuel -Sens dénotatif -Sens figuré -Sens propre <p>Synonymie</p> <p>Vocabulaire spécialisé</p>

Le second volet de la typologie de Dumais (2014) est le volet pragmatique. Le premier type qu'on y retrouve est le type non verbal. Il comprend les signes produits lors de la communication. Le deuxième type est le type matériel. On fait ici référence aux supports textuels, visuels, audio et audiovisuels. Le troisième est le type communicationnel. Il implique tout ce dont il faut tenir compte avant, pendant et après la prise de parole ou l'écoute selon la situation de communication. Le quatrième type est le type discursif. Il est en lien avec les conduites discursives (narrative, explicative, descriptive, argumentative et dialogale), la textualisation (« ensemble des opérations aboutissant à une représentation textuelle d'un certain scénario, narratif par exemple » [Apothéloz, 1995, p. 88]) et la régie des voix énonciatives (par exemple, voix de l'auteur ou voix d'un personnage). Le cinquième type est le type de contenu. Il concerne le contenu du message qui est transmis. Finalement, le sixième type est le type émotionnel. Il s'agit des émotions qui laissent des traces dans les choix effectués par le locuteur et qui sont perceptibles tant dans le langage verbal que non verbal. Le tableau 2.3 permet de présenter les objets retenus pour chacun des types du volet pragmatique.

Volet pragmatique (suite et fin)				
Type non verbal	Type matériel	Type communicationnel	Type discursif	Type de contenu
	<ul style="list-style-type: none"> -Texte Support visuel : <ul style="list-style-type: none"> -Graphique -Image -Objet - Schéma -Tableau de Données 	<ul style="list-style-type: none"> -Registre de langue standard -Registre de langue soutenu Situation de communication : <ul style="list-style-type: none"> -Canal -Code -Contexte : <ul style="list-style-type: none"> *Contexte culturel *Contexte physique *Contexte psychologique *Contexte social *Contexte temporel -Émetteur -Intention de communication -Intention d'écoute -Message -Modalités de la communication -Récepteur -Réfèrent <p>Tour de parole :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Signaux de synchronisation : <ul style="list-style-type: none"> *Reprise diaphonique *Reprise polyphonique -Chevauchement -Régulateur 	<ul style="list-style-type: none"> -Congruence -Connecteur : <ul style="list-style-type: none"> *Marqueur discursif *Marqueur de relation *Organisateur textuel : <ul style="list-style-type: none"> +Connecteur argumentatif +Connecteur énumératif +Connecteur de reformulation +Connecteur spatial +Connecteur temporel -Contiguïté sémantique -Déictique : <ul style="list-style-type: none"> *Déictique de lieu, de personne ou de temps -Ellipse -Harmonisation des temps verbaux -Inférence -Modalisation : <ul style="list-style-type: none"> *Marques de modalité -Non-contradiction -Progression thématique : <ul style="list-style-type: none"> *Progression linéaire, à thème constant ou à thèmes dérivés <p>Régie des voix énonciatives :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Voix énonciative : <ul style="list-style-type: none"> *Voix de l'auteur *Voix des personnages *Voix sociales ou d'autres personnes *Voix neutre 	

La typologie de Dumais (2014) permet de constater que l'oral offre de nombreux objets d'enseignement/apprentissage sur lesquels s'attarder et de mieux comprendre les objets d'enseignement/apprentissage pouvant être enseignés en oral pragmatique.

Les recherches et travaux en didactique de l'oral offrent donc un cadre de référence pour comprendre un peu mieux l'enseignement de l'oral pragmatique, particulièrement les objets d'enseignement/apprentissage et les stratégies pédagogiques à mettre en place. Les tableaux 2.4 et 2.5 permettent de synthétiser l'information. Dans ce tableau, nous précisons, lorsqu'il y a lieu, les objets d'enseignement/apprentissage qui se trouvent aussi dans le *PFÉQ* (MEQ, 2001a) et la *PDA* (MELS, 2011).

Tableau 2.4
Objets d'enseignement/apprentissage en oral pragmatique recensés dans les écrits

Objets d'enseignement/apprentissage	
Actes de parole (Dumais, 2011, 2014; Lafontaine, 2013 a et b; Maurer, 2001; MELS, 2011; MEQ, 2001a; Messier et Roussel, 2008; Nolin, 2013)	Clarté (Dumais, 2014; MELS, 2011; MEQ, 2001a; Trehearne, 2005, 2006)
Contexte (Dumais, 2011, 2014; Lafontaine, 2013 a et b; Maurer, 2001; MELS, 2011; MEQ, 2001a; Messier et Roussel, 2008; Nolin, 2013)	Amorce et clôture d'une conversation (MELS, 2011; MEQ, 2001a; Trehearne, 2005, 2006)
Vocabulaire ou registres de langue (Dumais, 2011, 2014; Maurer, 2001; MELS, 2011; MEQ, 2001a; Nolin, 2013)	Interrompre une conversation (MELS, 2011; Trehearne, 2005, 2006)
Expression directe/indirecte (Dumais, 2011, 2014; Maurer, 2001; MELS, 2011; MEQ, 2001a)	Tours de parole (Dumais, 2014; MELS, 2011; Trehearne, 2005, 2006)
Expression/effacement du « je » (Dumais, 2011; Maurer, 2001)	Contact visuel ou regard (Dumais, 2014; MELS, 2011; MEQ, 2001a; Nolin, 2013; Trehearne, 2005, 2006)

Objets d'enseignement/apprentissage (suite et fin)	
Expression/effacement du « tu » (Dumais, 2011; Maurer, 2001)	Proximité (Dumais, 2014; Trehearne, 2005, 2006)
Mode du verbe (Dumais, 2011; Maurer, 2001; MELS, 2011; MEQ, 2001a)	Intention (Lafontaine, 2013 a et b; MELS, 2011; MEQ, 2001a; Trehearne, 2005, 2006)
Politesse (Dumais, 2011; Lafontaine, 2013 a et b; Maurer, 2001; MELS, 2011; MEQ, 2001a; Trehearne, 2005, 2006)	Respect (MELS, 2011; MEQ, 2001a; Trehearne, 2005, 2006)
Mimique (Dumais, 2011, 2014; Maurer, 2001; MELS, 2011; MEQ, 2001a)	Précision (Dumais, 2014; MELS, 2001; MEQa, 2001; Messier et Roussel, 2008; Trehearne, 2005, 2006)
Gestes (Dumais, 2011, 2014; Maurer, 2001; MELS, 2011; MEQ, 2001a; Nolin, 2013; Trehearne, 2005, 2006)	Écoute (Dumais, 2014; MELS, 2001; MEQ, 2001a; Messier et Roussel, 2008; Nolin, 2013; Trehearne, 2005, 2006)
Posture (Dumais, 2011, 2014; Lafontaine, 2013 a et b; Maurer, 2001; MELS, 2011; MEQ, 2001a)	Volume de la voix (Lafontaine, 2013 a et b; MELS, 2011; MEQ, 2001a; Nolin, 2013)
Intonation ou ton de voix (Dumais, 2011; Maurer, 2001; MELS, 2011; MEQ, 2001a; Nolin, 2013; Trehearne, 2005, 2006)	Tous les objets d'enseignement/apprentissage du type non verbal, matériel, communicationnel, discursif, de contenu et émotionnel (Dumais, 2014)

Tableau 2.5
Stratégies pédagogiques en oral pragmatique recensées dans les écrits

Stratégies pédagogiques	Démarches didactiques	Auteurs et document ministériel
Questionnement, recensement, classement, reformulation, jeux de rôles, discussion	Séance de découverte Séance d'entraînement Séance de réinvestissement	Maurer (2001)
Médiation verbale échanges entre pairs	---	Trehearne, 2005, 2006
Intention et situation de communication, production initiale, état des connaissances, activités formatives, retour réflexif production finale	Modèle de Lafontaine (2001)	Messier et Roussel, 2008
Évènement déclencheur, état des connaissances, enseignement, mise en pratique, retour, réflexion métacognitive	Atelier formatif	Dumais, 2011
Contreexemple et exemple, questionnement, modelage, pratique guidée, pratique coopérative, pratique autonome	Enseignement explicite	Lafontaine, 2013
	SAÉ (préparation, réalisation, intégration)	MÉQ (2001)

Tel que mentionné dans la problématique, aucun écrit ne dresse un portrait détaillé de ce qu'est l'enseignement de l'oral pragmatique et ne permet de savoir ce qui est réellement enseigné et comment ce l'est dès le début de la scolarité, c'est-à-dire durant la période où les enfants consolident leur langage. Pour cette raison, nous croyons qu'une description des objets d'enseignement/apprentissage et des stratégies pédagogiques mis en place pour l'enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire aurait sa raison d'être.

2.3 Pragmatique

Puisque nous constatons un vide théorique dans les écrits portant sur l'enseignement de l'oral pragmatique de même que dans le *PFEQ* (MEQ, 2001a) et dans la *PDA* (MELS, 2011), il nous apparaît nécessaire de faire un détour du côté de la pragmatique afin d'y voir plus clair dans les fondements.

La pragmatique est issue de la linguistique, mais a été influencée par la philosophie du langage, la sémiotique, la sociolinguistique, etc. (Bernicot, 2000; Bracops, 2010; Fortin, 2010). Elle est donc plurielle et interdisciplinaire (Armengaud, 1985; Bernicot et coll., 2002; Bracops, 2010; Kreplak et Lavergne, 2008). Tous les écrits consultés mettent en évidence la définition fondatrice de Morris (1955) qui précise que la pragmatique est la discipline qui étudie la relation entre les signes, les interprètes [de ces signes] et le contexte. Elle vise à expliquer comment la parole peut varier par rapport à des codes établis et par rapport à de nouveaux codes; elle s'intéresse à l'étude de la conversation (Duc Thai, 2010; Fortin, 2010). C'est une étude cognitive, sociale et culturelle du langage et de la communication, une étude du rapport entre la signification des énoncés et leur contexte de production (Bernicot, 2000; de Nuchèse et Colletta, 2002; Laval et Guidetti, 2004; Ochs, 1979; Rondal, 2006). En effet, on ne s'intéresse pas seulement aux règles linguistiques qui régissent la conversation, mais aussi aux conventions extralinguistiques (Kail, 2012; Laval et Guidetti, 2004). Trois théories ont fortement influencé la pragmatique (Bernicot, 2000; De Grandpré, 2015; Fortin, 2007). Il y a la théorie des actes de langage⁶ d'Austin (1962), le principe de coopération de Grice (1979) et le principe de pertinence de Sperber et Wilson (1989).

⁶ Nous utilisons l'expression « actes de langage » pour respecter la terminologie employée par les auteurs. Cette expression est issue des philosophes du langage, qui s'intéressent aux possibilités qu'offre le langage. Pour les didacticiens, l'expression « actes de parole » convient davantage puisqu'ils travaillent la manifestation concrète de la langue en contexte (voir aussi la note de bas de page n° 1).

2.3.1 La théorie des actes de langage d'Austin (1962)

La première théorie et celle ayant le plus influencé la pragmatique est la théorie des actes de langage dont la paternité est attribuée à Austin (1962). Celle-ci a été reprise en partie par Searle (1972), puis par Searle et Vanderveken (1985), Brown et Levinson (1987), Vanderveken (1992) et Kerbrat-Orecchioni (1992, 2008). Ces chercheurs proposent de considérer que tout énoncé produit dans une situation de communication correspond à la réalisation d'un acte social qu'ils appellent acte de langage. Vu ainsi, le langage permettrait d'agir sur autrui; le langage serait donc action (Bracops, 2010). Pour Austin (1962), produire un énoncé correspond à réaliser trois types d'actes : un acte locutoire, ce qui est dit explicitement; un acte illocutoire, ce que le locuteur veut signifier au moyen de son énoncé; et un acte perlocutoire, c'est-à-dire l'effet du message sur le destinataire.

Vanderveken (1992), inspiré d'Austin (1962) et de Searle (1972), classe les actes de langage en cinq catégories en fonction de leur but illocutoire. Ces catégories correspondent à des actes sociaux de base (Bernicot, 1992; Guidetti, 2003) : les assertifs, les directifs, les promissifs ou engagement, les expressifs et les déclarations. Ils font l'objet de consensus (Bernicot, 1992). Les assertifs engagent la responsabilité du locuteur sur l'existence d'un état de choses, sur la vérité d'une proposition exprimée (par exemple, *Le ciel est bleu*). On retrouve des actes comme affirmer, témoigner et supposer (Bernicot, 1992). Les directifs sont des tentatives de la part du locuteur de faire faire quelque chose à l'auditeur (par exemple, *Réponds-moi*). On retrouve souvent les actes suivants : demander, questionner, ordonner, suggérer, etc. Les engagements ou promissifs obligent le locuteur à adopter une certaine conduite future (par exemple, *Je vais faire mon devoir*). Ces actes de langage souvent utilisés sont : promettre, menacer, faire un vœu, un serment, etc. Les expressifs, tels les excuses, les remerciements, les félicitations, consistent à exprimer un état

psychologique à propos d'un état du monde (par exemple, *J'en ai assez*). Finalement, les déclarations provoquent, par leur accomplissement effectif, la mise en correspondance de leur contenu avec la réalité (par exemple, *Tu as réussi*). Guidetti (2003) et Kerbrat-Orecchioni (2008) montrent que cette catégorisation est aussi possible pour les comportements non linguistiques. Par exemple, pointer du doigt peut être interprété comme un acte directif et sourire comme un acte expressif. Pour identifier la catégorie dans laquelle se classent les actes de langage, le contexte dans lequel ils sont produits doit être pris en considération. Le contexte comprend tout ce qui est extérieur au langage et qui fait partie de la situation d'énonciation. Il englobe le cadre spatiotemporel, l'âge, le sexe, le moment de l'énonciation, le statut social des interlocuteurs, etc. On retrouve plusieurs de ces marques contextuelles dans le discours; on les appelle des déictiques. Ces marques peuvent être réparties en trois types : déictiques personnels (*je, tu, nous, vous et on*), déictiques temporels (*aujourd'hui, ce printemps, il y a deux jours...*) et déictiques spatiaux (*ici, là...*) (Charaudeau et Maingueneau, 2002; Riegel, Pellat et Rioul, 2005).

Vanderveken, dans un texte paru en 1999, précise que la catégorisation proposée en 1992 a l'inconvénient de limiter l'analyse faite des actes de langage en des énoncés issus d'un seul contexte d'énonciation, alors que l'analyse aurait dû porter sur la structure du discours. Lorsque l'interlocuteur se présente, félicite, raconte, explique, décrit, etc., il y a construction d'un discours. « L'usage du langage donne naturellement lieu à l'exercice du discours » (Vanderveken, 1999, p. 62). Ce chercheur a donc adapté sa classification pour en proposer une basée sur les types de discours en fonction de leur but illocutoire. On y retrouve les types descriptif, délibératif, déclaratoire et expressif. Le type descriptif permet d'analyser le discours d'interlocuteurs qui décrivent ce qui se passe dans le monde. Par exemple, *le soleil réchauffe la Terre*. Le type délibératif concerne l'échange que peuvent avoir des interlocuteurs au sujet des actions futures qu'ils vont ou devraient faire. Il peut s'agir,

par exemple, de négociations, d'engagements, etc. Le type déclaratoire regroupe les déclarations que les interlocuteurs font pour transformer le monde. On peut penser aux membres d'un jury lors d'un procès qui ont le pouvoir de donner un verdict d'innocence ou de culpabilité à l'accusé, ou à une cérémonie de mariage. Enfin, le type expressif regroupe les échanges où les interlocuteurs expriment ou manifestent leurs états d'âme. « On y retrouve les hommages, les éloges, etc. Les expressions verbales et non verbales des sentiments y jouent évidemment un rôle central. » (Vanderveken, 1999, p. 75).

Parce que certains actes de langage peuvent mettre en péril la poursuite harmonieuse de la communication, voire même l'identité des individus, Brown et Levinson (1987) jugent que le recours à la politesse est essentiel. Pour eux, la politesse est une stratégie de conversation qui permet de respecter la « face ». Cette notion de « face » a d'abord été utilisée par Goffman (1974), qui s'est intéressé aux moteurs de l'interaction sociale et qui a rendu compte de la différence entre les actes de parole qui mettent en péril la communication et ceux qui ne le font pas en se basant sur une règle qu'il dit présider toute interaction : ménager sa face et celle des autres. Kerbrat-Orecchioni (1992), Holtgraves (1992) et Pekarek Doehler, de Pietro, Fasel Lauzon et Pochon-Berger (2008) adoptent aussi cette théorie. La « face », c'est l'image de soi, l'identité que l'on s'est forgée au cours de son développement personnel et que l'on attend que les autres nous renvoient (Goffman, 1974; Holtgraves, 1992; Rigaux, 2011). Le concept de « face » met donc l'accent sur l'aspect social et psychologique du langage (Holtgraves, 1992). Comme cette image nous est renvoyée seulement par les autres, c'est dans l'intérêt de chacun de traiter l'autre comme il aimerait être traité (Holtgraves, 1992). Si l'interlocuteur confirme une image du locuteur que ce dernier tient pour assurée, l'interaction sera consensuelle, alors que si c'est le contraire qui se produit, le locuteur sera blessé et la communication pourra devenir conflictuelle

(Maurer, 2003). L'individu tente donc de préserver sa « face », mais il a aussi intérêt à ménager celle de l'autre (Holtgraves, 1992).

Brown et Levinson (1987) retiennent trois variables socioculturelles qui déterminent le niveau de politesse dans l'interaction : la dominance sociale, la distance sociale et le classement de l'imposition entre le locuteur et l'interlocuteur. La dominance sociale implique le fait d'imposer ou non ses plans et sa face à l'interlocuteur. La distance sociale est en lien avec l'intimité ou la distance perçue par les locuteurs lors de l'interaction. L'imposition concerne la culture et est définie par chaque situation de communication. Ces variables réfèrent à la relation et à la connaissance des interlocuteurs.

Par exemple, un élève parlera différemment à son camarade de classe et à son enseignant parce qu'il a une relation différente avec ces deux personnes. Il sera possiblement plus poli avec l'enseignante parce qu'elle lui est moins familière et qu'une relation d'autorité est présente (De Grandpré, 2015, p. 59).

Selon Kerbrat-Orecchioni (1992, 2008), la politesse s'exprime au moyen de comportements verbaux, non verbaux et paraverbaux qui englobent le système des tours de parole, le système de l'adresse et du marquage de la relation interpersonnelle, la formulation des actes de parole et le fonctionnement des échanges rituels (par exemple, salutation, entrée en conversation et clôture). Pour pouvoir communiquer sans accrochage, les interlocuteurs doivent se ménager en utilisant des rites. On appelle « rites de présentation » et « rites d'évitement » les expressions verbales, le langage non verbal et le paraverbal utilisés lors de la communication qui mènent davantage vers le consensus ou vers la recherche de conflit (Brown et Levinson, 1987; Goffman, 1974, Maurer, 2001). Les rites de présentation précisent ce qu'il faut faire pour traiter correctement l'interlocuteur (par exemple, dire *merci* ou utiliser le conditionnel pour faire une demande). Les rites d'évitement précisent ce qu'il ne faut

pas faire sous peine de faire perdre la face à l'interlocuteur (utiliser l'impératif pour faire une demande). Il s'agit donc d'adapter ses intentions communicatives aux expressions verbales, non verbales et paraverbales appropriées au contexte. Cela implique la mise en relation des expressions verbales, non verbales et paraverbales avec les fonctions sociales (par exemple, on ne parle pas de la même façon à son enseignante et à son ami) et avec le caractère culturel (par exemple, regarder les gens dans les yeux est une marque de respect au Canada, mais un manque de respect au Japon) (Ninio et Snow, 1996).

Brown et Levinson (1987) ont élaboré un classement des actes de parole menaçants à partir de la théorie de Goffman (1974). Selon eux, tout interlocuteur possède deux faces : une face négative constituée des territoires corporel (le corps et ses prolongements), spatial (la « bulle » dans laquelle nous évoluons), temporel (notre temps de parole); et une face positive correspondant à l'ensemble des images valorisantes que chaque locuteur se construit de lui-même, images que ce dernier essaie d'imposer au cours de l'interaction. Quatre faces sont donc en présence au cours d'une interaction, soit les faces positives et négatives de chaque interlocuteur. Les actes de parole menaçants peuvent être classés selon qu'ils visent la face positive ou négative de chacun des interlocuteurs. Parmi les actes menaçants pour la face négative du locuteur, on retrouve les actes qui peuvent léser son propre territoire, comme promettre ou offrir quelque chose. Parmi les actes menaçants pour la face positive du locuteur, on retrouve tous les comportements autodégradants tels que s'excuser, s'autocritiquer, etc. En ce qui concerne les actes menaçants pour la face négative de l'interlocuteur, il y a les questions indiscretes, les comportements intrusifs, les ordres, les requêtes, etc. Enfin, les actes menaçants la face positive de l'interlocuteur sont ceux qui menacent le narcissisme de l'autre, comme la critique, les reproches, les moqueries, etc. Les faces du locuteur comme celles de l'interlocuteur peuvent donc être menacées lors de toute interaction. Pour pouvoir

communiquer sans accrochage, les interlocuteurs doivent se ménager en utilisant les rites d'évitement dont il a été question précédemment.

D'autres auteurs ont repris ce classement. C'est le cas de Kerbrat-Orecchioni (1992). Elle ajoute au classement de Brown et Levinson (1987) les actes flatteurs ou menaçants pour la face de l'interlocuteur en précisant que l'interlocuteur peut choisir d'adoucir les actes menaçants (par exemple, minimiser la demande) ou d'exagérer les actes flatteurs (par exemple, donner un cadeau et faire un compliment) selon le contexte.

Kerbrat-Orrechioni (1992) et Zheng (1998, p. 155) nuancent tout de même le principe de « face » en précisant que l'altruisme et le respect de l'autre ne leur semblent pas, contrairement à Goffman (1974), les fondements de la communication :

Considérer le principe de « ne pas faire perdre la face au partenaire » comme organisateur principal des comportements sociaux, c'est croire que, dans la vie sociale, on pense d'abord à l'autre et que le locuteur agit essentiellement pour son interlocuteur et à cause de lui; cela correspond à une vision trop optimiste de la vie réelle qui, d'après moi, est nettement plus cruelle et où les individus, plutôt égocentriques, pensent d'abord à eux-mêmes (Zheng, 1998, p. 155).

Ce point de vue révèle donc que l'intérêt personnel peut primer sur la coopération lors des interactions. Zheng (1998) poursuit son argumentation en introduisant une métaphore économique, celle des couts et des profits. Cette métaphore suggère qu'un interlocuteur pèse les couts et les profits qu'il peut en tirer avant de prendre la parole. « Le principe de "ne pas faire perdre la face au partenaire" est lui-même fondé sur la présomption que tout le monde tient à sa face et a envie de la défendre lorsqu'elle se trouve menacée. S'il se montre coopératif, c'est parce que cette coopération est avantageuse pour lui » (Zheng, 1998, p. 155).

La théorie des actes de langage présente un intérêt pour l'enseignement de l'oral pragmatique. Elle permet de connaître les fondements théoriques de plusieurs des objets d'enseignement/apprentissage recensés dans les écrits portant sur l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire. On peut, entre autres, expliquer d'où viennent les « actes de parole périlleux », le « contexte » et la « politesse » (Dumais, 2011; Lafontaine, 2013 a et b; Maurer, 2001; Messier et Roussel, 2008; Trehearne, 2006). On retient aussi que parce que certains actes de langage peuvent mettre en péril la poursuite de la communication (Brown et Levinson, 1987; Maurer, 2001), voire même l'identité des individus, (Goffman, 1974), la didactique a tout intérêt à s'y intéresser (Maurer, 2001). D'ailleurs, Maurer (2001) a repris le classement de Brown et Levinson (1987) concernant les actes de langage, mais l'a adapté au contexte scolaire et a proposé d'utiliser plutôt l'expression « actes de parole périlleux ». Il le simplifie pour ne retenir que deux types d'actes à enseigner : ceux qui menacent la face de l'interlocuteur et ceux qui menacent la face du locuteur.

Tableau 2.6
Actes de parole périlleux (Maurer, 2001)

Actes menaçant la face de l'interlocuteur	Actes qui menacent la face du locuteur
Actes qui font pression sur l'interlocuteur et qui l'obligent ou l'empêchent de faire un acte : ordre et demande, suggestion, conseil, rappel, avertissement	Actes de remerciement supposant une dette
Actes qui prédisent un acte du locuteur à l'égard de l'interlocuteur et qui obligent à l'accepter ou à le rejeter : offre, promesse	Excuses
Actes qui expriment un désir du locuteur à l'égard de l'interlocuteur ou de ses biens et qui amènent celui-ci à se protéger : compliment, expression d'envie ou d'admiration, haine, colère, désir	Acceptation d'une offre
Actes qui montrent que le locuteur émet une évaluation négative : critique, reproche, désapprobation, insulte, contradiction, opposition montrant que l'interlocuteur a tort	Acceptation d'un compliment (obligation de dénigrer l'objet du compliment)
Actes qui montrent que le locuteur ne se soucie pas de l'interlocuteur : irrévérence, mention de sujets tabous, couper la parole, ne pas écouter l'autre	Reconnaître ses insuffisances, ses fautes, sa responsabilité

Au 1^{er} cycle du primaire (Maurer ne s'est pas intéressé au préscolaire 5 ans), étant donné le développement langagier des enfants, Maurer (2001) précise que seuls les actes de parole suivants devraient être enseignés : se présenter, entrer en contact, demander une permission, demander un renseignement et dire qu'on n'a pas compris. Dans la *PDA* du MELS (2011), on les retrouve tous sous une appellation différente, ainsi que d'autres qui sont à enseigner : inciter à agir ou accueillir des instructions, donner de l'information ou recevoir de l'information, raconter, réciter.

Il est possible d'établir un lien entre les moyens verbaux et non verbaux proposés par Maurer (voir tableau 2.1) et les rites de présentation et d'évitement proposés par Goffman (1974) et repris par Guidetti (2003) et Kerbrat-Orecchioni (2008).

Les moyens présentés par Maurer (2001) qui se situent sur l'axe de la conflictualité correspondraient aux rites d'évitement de Goffman (1974) et ceux qui se situent sur l'axe de la consensualité aux rites de présentation. Il est à noter que le langage utilisé pour désigner ces moyens n'est pas nécessairement à enseigner aux élèves. Par exemple, un élève du 1^{er} cycle du primaire n'a pas à connaître le mot « impératif » pour comprendre que la phrase sert à donner un ordre (MEQ, 2001a).

Pour montrer comment les rites d'évitement et de présentation ainsi que les actes de parole périlleux peuvent être mis en place dans l'enseignement au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire, nous proposons un exemple de l'acte de parole « inciter à agir ». Lors de la récréation, Simon dit à Maxime sur un ton brusque : *Donne-moi le ballon* alors qu'il veut plutôt demander à Maxime de jouer avec lui. Maxime sent qu'on lui manque de respect et refuse d'obtempérer au lieu de comprendre la demande de Simon. L'enseignant peut profiter de cette situation pour expliquer aux enfants, que ce soit au préscolaire 5 ans ou au 1^{er} cycle du primaire, qu'ils ont plus de chances d'arriver à leurs fins en utilisant des phrases de type interrogatif (ex. : *Peux-tu me prêter le ballon?*) plutôt que des phrases de type impératif (ex. : *Donne-moi le ballon*) parce que cela place l'interlocuteur dans une position où il peut accepter ou refuser sans sentir qu'on lui manque de respect ou qu'il perd la face. L'enseignant pourrait aussi ajouter que l'utilisation de formules de politesse (ex. : *s'il te plaît*) peut aider dans ce type de situation. L'enseignement de l'oral pragmatique n'a pas pour but d'imposer aux élèves un modèle de communication basé sur le consensus à tout prix, mais plutôt de les amener à comprendre que la politesse est un préalable à la communication sociale (Enache et Popa, 2008; Filisetti, 2009; Maurer, 2003; Pedlow, Wales et Sanson, 2001), que les formes verbales et non verbales qu'ils utilisent ont

une valeur pragmatique et que leur maîtrise peut leur permettre de tirer des bénéfices de leurs interactions (Maurer, 2001).

Deux autres théories ont influencé la pragmatique : le principe de coopération de Grice (1979) et le principe de pertinence de Sperber et Wilson (1989). Celles-ci sont présentées dans les lignes qui suivent et permettent d'autres éclaircissements quant aux fondements théoriques des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral pragmatique.

2.3.2 Le principe de Grice (1979)

Le principe de coopération de Grice (1979) implique que tout échange conversationnel suppose un minimum d'entente, voire un minimum de coopération. L'échange entre deux personnes nécessite le respect de règles communes et la contribution de chacun doit être conforme à la direction et au but exigés par cet échange. Quatre maximes garantissent ce principe : la quantité de la contribution (autant d'information que nécessaire, ni trop ni moins), la qualité de la contribution (véracité des informations), la relation (être pertinent) et la modalité (être clair) (Grice, 1979). Le respect de ces maximes va permettre l'interprétation des énoncés lors de la conversation, que le sens de ces énoncés soit littéral ou qu'il puisse être interprété par le locuteur. Si l'un des participants à la communication s'écarte de ces préceptes, on supposera alors qu'il le fait en vertu d'une intention particulière, comme l'ironie, l'humour, etc. L'auditeur, supposant que son interlocuteur soit coopératif, va interpréter tous les énoncés comme lui étant destinés et pouvant être compris par lui. S'il constate un manquement aux maximes, il fera une hypothèse permettant d'expliquer le non-respect d'une ou des maximes (Bernicot et Bert-Erboul, 2014; Van der Henst, 2002). Grice nomme « implicature » cette « aptitude à entendre le sous-

entendu » (Armengaud, 1985, p. 70). Pour illustrer ce principe, nous reprenons un exemple de Van der Henst (2002, p. 9) :

Locuteur X : L'article que tu as soumis à l'*Année psychologique* a-t-il été accepté?

Locuteur Y : Je n'ai pas écrit la conclusion.

D'après le sens littéral de l'énoncé du locuteur Y, celui-ci semble transgresser la maxime de relation et ne pas se conformer au principe de coopération. Toutefois, selon Grice, le destinataire n'a aucune raison de penser que son interlocuteur ne respecte pas le principe de coopération. X peut donc supposer que la transgression de la maxime n'est qu'apparente et que l'énoncé d'Y communique (en inférant les implicatures) : un article sans conclusion n'est pas un article terminé, donc il ne peut pas être soumis à une revue. Le sens communiqué est donc différent du sens littéral. Pour faire disparaître la transgression de la maxime, X doit développer un certain nombre d'implicatures qui conduisent à l'interprétation de l'énoncé d'Y. Y a donc estimé X capable de développer ces implicatures. Si la transgression des maximes avait été réelle ou si le locuteur n'avait pas perçu cette transgression comme factice, la communication aurait échoué.

Nous considérons, à l'instar de Bergeron (2000) et de Grandaty (2002), que le principe de coopération est à l'œuvre lorsque l'enseignant enseigne les règles convenues dans les situations de communication (par exemple, la politesse, les tours de parole, les rôles), lorsqu'il enseigne aux élèves à interpréter les messages et à être clairs. C'est d'ailleurs ce que propose Trehearne (2005, 2006). Aussi, dans la *PDA* (MELS, 2011), au 1^{er} cycle du primaire, on recommande de placer les élèves dans des situations d'interaction où ils auront à reconnaître les éléments d'une situation d'interaction (l'intention, le locuteur/l'interlocuteur, le contexte), à observer la diversité des intentions de prise de parole et d'écoute, à clarifier leurs propos ou leurs

réactions, à questionner leurs interlocuteurs, à suivre les règles convenues selon la situation de communication (les tours de parole, les interruptions, la politesse), et à organiser leurs idées, etc. Le principe de coopération se retrouve aussi lorsque l'enseignant enseigne aux élèves à choisir ce qu'ils vont dire et à adapter leur manière de le dire à leurs interlocuteurs. On retrouve d'ailleurs cela dans la *PDA* (MELS, 2011), au 1^{er} cycle, lorsqu'il est question du choix de leurs idées et de la manière de les communiquer. Il s'agit d'enseigner aux élèves à respecter le contrat de conversation (Grandaty, 2002).

La troisième théorie, le principe de pertinence de Sperber et Wilson (1989), apporte des précisions supplémentaires au principe de coopération de Grice (1979).

2.3.3 Le principe de pertinence de Sperber et Wilson (1989)

Le principe de pertinence de Sperber et Wilson (1989) est fondé sur la notion d'inférence et développé dans la continuité des idées de Grice (1979). Grâce à un effort coopératif, l'interlocuteur va tenter de reconnaître l'intention de communication du locuteur. Le locuteur va fournir à son interlocuteur un certain nombre d'indices qui, mis en parallèle avec le contexte, vont lui permettre d'inférer l'intention de communication. Le locuteur va inférer les hypothèses que l'interlocuteur est susceptible de faire quand il lui communique une information, et ce, de façon à maximiser les effets cognitifs et à minimiser les efforts mentaux. On peut l'expliquer ainsi : plus l'énoncé produit d'effets, plus il est pertinent; plus l'énoncé mobilise d'efforts de traitement, moins l'énoncé est pertinent (par exemple, longueur de l'énoncé à traiter, accès en mémoire à long terme et nombre de règles inférentielles mobilisées). Pour que l'énoncé produise beaucoup d'effets, les interlocuteurs doivent partager certaines expressions linguistiques, des croyances et des connaissances communes sur le monde. Sperber et Wilson (1989) appellent cela le contexte. Par

exemple, pour pouvoir comprendre la phrase *Marie est aussi venue*, il faut que l'ensemble des participants à la conversation partage la croyance que quelqu'un d'autre que Marie est venu.

La théorie de la pertinence de Sperber et Wilson (1989) accorde beaucoup d'importance au contexte. Pour ces chercheurs, le contexte n'est pas déterminé une fois pour toutes, il se construit par l'interlocuteur énoncé après énoncé en fonction des informations qui proviennent de diverses sources et du principe de pertinence.

En ce qui concerne les liens entre la théorie de Sperber et Wilson (1989) et les auteurs ayant traité de l'enseignement de l'oral pragmatique, on peut s'attarder au fait que chacun mobilise ses capacités cognitives pour comprendre l'autre (Spigolon, 2001). Sperber et Wilson (1989) expliquent que chacun ajuste de façon progressive et mutuelle ses représentations. Par exemple, l'enseignant va ajuster ses propos aux difficultés des élèves. Ces derniers ajusteront leurs représentations en fonction de leurs représentations antérieures à l'interaction et à ce qu'ils perçoivent des représentations de l'enseignant (Spigolon, 2001). Cette théorie rappelle donc l'importance des ajustements constants à faire entre un locuteur (enseignant) et les interlocuteurs (élèves). De plus, cette théorie semble clarifier les objets d'enseignement/apprentissage suivants en oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au primaire : « contexte », « intention de communication », « choix des informations » que proposent entre autres Maurer (2001), Dumais (2011) et Trehearne (2005, 2006), le *PFEQ* (MEQ, 2001a) et la *PDA* (MELS, 2011).

Ce détour du côté des théories issues de la pragmatique aura permis de connaître les fondements théoriques sur lesquels repose l'enseignement de l'oral pragmatique, c'est-à-dire de mieux comprendre les enjeux pragmatiques de la communication orale et de clarifier les objets pragmatiques susceptibles d'être enseignés. Il aura aussi

permis d'établir des liens entre ces fondements et les objets d'enseignement/apprentissage nommé dans les travaux des auteurs ayant traité de ce sujet, dans le *PFÉQ* (MEQ, 2001a) et dans la *PDA* (MELS, 2011).

Pour montrer qu'il est possible d'enseigner l'oral pragmatique dès le préscolaire 5 ans, nous expliquons de façon générale comment s'acquiert le langage avant l'entrée des enfants dans le monde scolaire et, ensuite, nous nous intéressons particulièrement à l'apparition des composantes pragmatiques.

2.4 L'acquisition du langage

Des théories psychologiques expliquent l'acquisition précoce du langage (Bernicot, 1992, 2000; Brun, 2007; Bruner, 1983; Rivière, 1990; Vigotsky, 1934/1985). L'étude de ces théories nous permet de comprendre comment les enfants acquièrent leur langage avant leur entrée dans le monde scolaire et comment il est possible de poursuivre ce développement à l'école, particulièrement en ce qui concerne l'oral pragmatique. Dans les lignes qui suivent, nous nous attardons à l'apport de Vigotsky, à celui de Bruner et à l'apparition des composantes pragmatiques du langage.

2.4.1 L'apport de Vygotsky

Dans la perspective de Vygotsky (1934/1985), l'une des particularités du langage tient au fait qu'il est un système de signes à acquérir en même temps qu'il participe à l'acquisition de l'ensemble des systèmes de signes existants (par exemple, les mathématiques, l'art, etc.; Bernicot, 1992). Le langage est d'abord un moyen de communication utilisé à des fins sociales qui a pour but d'influencer autrui (Brun, 2007; Lafontaine, 2001). Progressivement, il est utilisé pour s'influencer soi-même (Brun, 2007). L'enfant s'approprie les signes dans les pratiques qui règlent les

échanges avec autrui, principalement dans les échanges asymétriques. En effet, l'interlocuteur privilégié de l'enfant est l'adulte (par exemple, ses parents) parce qu'il est plus compétent que lui et qu'il peut l'amener plus loin dans ses apprentissages (Schneuwly et Bronckart, 1985). Ce que l'enfant peut faire seul caractérise un développement achevé. Partant de ce développement achevé, l'adulte peut assister l'enfant afin de lui faire développer de nouveaux apprentissages. Il travaillera alors dans ce que Vygotsky appelle la zone proximale de développement. Cette zone est définie comme étant « la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés » (Vygotsky, 1978, p. 86). Le rôle de l'adulte est donc d'interpréter les productions de l'enfant, lui renvoyant ainsi la signification sociale de ses énoncés (Bernicot, 1992). L'adulte, en interprétant les productions de l'enfant, participe à la première des phases d'acquisition du langage, soit la phase interpsychologique. Cette phase apparaît grâce aux interactions sociales et correspond à une période de construction de code commun avec un interlocuteur. La deuxième phase, la phase intrapsychologique, est celle où l'enfant est devenu capable de faire référence pour lui-même à la réalité, il est donc capable de s'autoréguler. « Cette période est caractérisée par l'internalisation, produit d'un contrôle progressif sur les signes linguistiques. L'internalisation s'accompagne toujours d'un changement de niveau dans la prise de conscience du fonctionnement du langage » (Bernicot, 1992, p. 91).

Des nuances à la conception de l'acquisition du langage par Vygotsky méritent d'être apportées, selon Bernicot (1992, 2000) et Rondal (2011). Souvent, l'enseignement de l'adulte n'est ni explicite, ni conscient, ni planifié, le langage est d'abord acquis à travers une nécessité de fonctionnement plutôt qu'à travers une volonté

d'enseignement. On peut aussi contester l'idée que l'acquisition du langage se fait nécessairement grâce à une relation asymétrique. Si l'on considère que la fonction essentielle du langage est l'adaptation, le rapport entre les deux interlocuteurs peut être équilibré. En effet, chacun a des intentions qu'il exprime avec certains codes et l'interlocuteur cherche à les interpréter. Deux enfants du même âge peuvent donc apprendre l'un de l'autre. Ainsi se construiraient les codes communs. Le rôle de l'adulte pourrait donc se limiter à amener l'enfant à acquérir un code différent (par exemple, d'un autre groupe social). L'asymétrie ne serait pas une condition essentielle à l'apprentissage du langage.

2.4.2 L'apport de Bruner

J. S. Bruner, dans deux articles publiés en 1975 (a et b), *The ontogenesis of speech acts* et *From communication to language : A psychological perspective*, s'est particulièrement intéressé à l'acquisition du langage chez les enfants de la naissance à 2 ans. Pour Bruner, l'enfant naît motivé à interagir et les moyens pour ce faire vont se développer au cours des interactions entre les parents et l'enfant (Rondal, 2006). L'adulte va interpréter en permanence les comportements de l'enfant et tenter de standardiser certaines formes d'action conjointe. Bruner appelle cette formalisation des interactions un format. Un format est une situation d'actions et d'échanges qui permet l'interprétation de l'intention de communication entre un adulte et un enfant (Colletta, 2004; Rondal, 2006). Un format est donc une structure interactive stable qui se répète de manière régulière, mais qui est flexible. Il nécessite l'application de règles de la part des deux interlocuteurs (par exemple, règles de répétition et de clarification). Ce format d'interactions se développe toujours dans un contexte particulier et permet à l'enfant d'apprendre les présupposés et les aspects implicites de la conversation (Bruner, 1983; Colletta, 2004). L'organisation d'un échange verbal et non verbal serait basée sur des procédures ritualisées liées au contexte et aux

caractéristiques des interlocuteurs (Colletta, 2004). Des formats élémentaires sont intégrés dans des formats plus complexes. Par exemple, faire sa toilette serait un macroformat intégrant des microformats tels que se déshabiller, prendre sa douche, s'habiller, etc. Lorsqu'un format est réalisé avec un adulte, c'est au moyen de l'étayage que l'adulte pourra faire acquérir les apprentissages à l'enfant, tout en étant dans la zone proximale de développement décrite par Vygotsky (1934/1985). Bernicot (1992) précise qu'un énoncé produit dans le cadre d'une interaction serait un élément d'un format et ne pourrait être interprété que dans ce cadre.

Les interactions que vit l'enfant et qui lui permettent d'apprendre le langage au cours des deux premières années de sa vie prennent davantage une tournure conversationnelle vers la fin de sa deuxième année (Colletta, 2004). L'étayage et les formats conversationnels demeurent encore très importants parce qu'ils permettent de faire émerger les conduites conversationnelles (Bernicot, 1992; Colletta, 2004).

2.4.3 L'apparition des composantes pragmatiques du langage

Acquérir le langage consiste pour l'enfant à apprendre et à mettre en œuvre les unités essentielles de sa langue maternelle, un lexique relativement étendu et les constructions syntaxiques les plus usuelles. [...] Mais l'acquisition ne se limite pas à ces seules dimensions. L'enfant doit apprendre aussi à utiliser le langage à des fins sociales de communication directe ou indirecte, apprendre par exemple à attirer l'attention, formuler une demande, gérer les tours de parole, tenir une conversation, conduire une argumentation, construire un récit. D'une manière générale, à travers ces diverses activités langagières, l'enfant doit développer ce que l'on appelle une compétence pragmatique (Kail, 2012, p 77).

Bruner (1983) et François, Hudelot et Sabeau-Jouannet (1984) précisent que les enfants n'apprennent pas la langue pour s'en servir ensuite, mais plutôt l'inverse. Les actes de parole seraient donc le premier apprentissage langagier, avant la phonologie,

la grammaire et le lexique (Colletta, 2004; Vanderveken, 1988). Des résultats de recherche issus de la psychologie développementale vont dans le même sens (Bernicot, 1998; Bernicot, Caron-Pargue et Trognon, 1997). La variation des énoncés ne serait pas considérée comme aléatoire, mais liée aux relations sociales existant entre les interlocuteurs et aux états psychologiques correspondants (Bernicot, 1992; Brun, 2007). La forme linguistique que prendra un énoncé dépendra donc des croyances, attitudes, désirs et intentions du locuteur, mais aussi des hypothèses qu'il fait sur les croyances, attitudes, désirs et intentions de son interlocuteur. L'enfant a donc intérêt à apprendre à déterminer les connaissances, les croyances et les pensées de son interlocuteur dans un contexte précis pour pouvoir décoder adéquatement les expressions linguistiques et non verbales associées (Colletta, 2004). L'expression d'une intention de communication est un processus adaptatif et ce processus est acquis dès l'âge de 4-5 ans (Bernicot, 1992).

De plus, de nombreuses études sur le développement des capacités pragmatiques des enfants précisent que celles-ci commencent à apparaître dès l'âge de deux ans et qu'elles sont presque toutes accessibles à l'enfant dès six ans (Charron et Bouchard, 2008), d'où l'intérêt d'en faire un enseignement dès le préscolaire 5 ans et le 1^{er} cycle du primaire.

Par exemple, on sait que les enfants de deux ans maîtrisent les demandes sous forme explicites (par exemple, *Veux ça*. Brun, 2007; Colletta, 2004; Florin, 1999). Ils sont aussi en mesure d'exprimer leurs sentiments, leurs intérêts ou leurs dégouts (Florin, 1999) à l'aide de leur non verbal (Guidetti, 1998) et d'énoncés ne dépassant généralement pas deux mots (Brun, 2007). Ils peuvent contrôler le comportement d'autrui (par exemple, *Donne*), entrer en relation avec autrui, maintenir le contact et comprendre les demandes indirectes si le contexte est éclairant (Florin, 1999; Dardier,

2004). À deux ans et demi, ils sont en mesure d'utiliser des formules de politesse (par exemple, *s'il te plait*) (Brun, 2007; Dardier, 2004).

À quatre ans, ils peuvent demander en utilisant des formes indirectes (par exemple, *Si tu me laisses jouer avec Alex, je te dérangerai pas*. Bernicot, 1992; Colletta, 2004). Ils sont aussi capables de s'adapter à leur interlocuteur en tenant compte de son âge, de ses connaissances et de ses intentions (Bouchard et al., 2009; Florin, 1999; Rondal, 2011). De plus, ils comprennent qu'un énoncé peut avoir plusieurs composantes : ce qui est dit explicitement, ce qu'on veut signifier au moyen de cet énoncé et l'effet du message sur le destinataire (Brun, 2007; Florin, 1999).

Colletta (2004), Plessis-Bélair (2010, 2011, 2012) et Rondal (1999) soutiennent que la langue est essentiellement acquise vers l'âge de cinq ans. Les enfants sont alors capables de s'exprimer et de s'expliquer pour être bien compris par les autres enfants ou les adultes, ils peuvent répondre adéquatement aux questions ou aux consignes et ils sont en mesure d'adapter leur langage verbal et non verbal à diverses situations de communication (Feider et Saint-Pierre, 1987; MEQ, 2001a). Ils comprennent également les règles conversationnelles (par exemple, respect des tours de parole et d'une continuité thématique) (Florin, 1999) et les demandes indirectes (par exemple, *Il fait froid* pour signifier *Ferme la fenêtre*) si le contexte est clair (Bernicot, 1992; Holtgraves, 1994). Finalement, ils ont conscience de la valeur sociale de certaines formes linguistiques. Pour illustrer cela, on peut prendre l'exemple d'un enfant qui n'utilise pas le *ne* lors de ses interactions quotidiennes (*Je veux pas*), mais qui l'utilisera lorsqu'il jouera au médecin ou à l'enseignant parce qu'il perçoit les gens exerçant ces professions comme ayant un registre de langue plus soigné (*Je ne veux pas*) (Auger, 2009).

À six ans, les enfants commencent à comprendre les expressions idiomatiques (par exemple, *monter sur ses grands chevaux*) et les implicatures avec inférences sémantiques, c'est-à-dire les connaissances partagées sur le monde qui permettent de rétablir le lien (par exemple, A : *Est-ce que je peux jouer avec toi?* B : *Je suis malade*. L'enfant A comprend que son ami ne peut pas jouer avec lui parce qu'il est malade, Chaminaud, Laval et Bernicot, 2006). Il ne faut toutefois pas se surprendre s'ils ne comprennent pas toujours. Des erreurs d'interprétation se maintiennent jusqu'à 11 ans (Hickman et Hendricks, 1999). Ils utilisent et comprennent environ 3 000 mots (Florin, 1999; Grandaty, 2010), mais ont une connaissance intuitive de près de 10 000 mots (de Boysson-Bardies, 2003). À partir de 7 ans, ils maîtrisent les marqueurs discursifs (conjonctions, adverbes ou locutions adverbiales à valeur temporelle ou logique) qui permettent d'assurer les relations entre des contenus propositionnels ou des actes de langage (Bernicot, 1992).

En vieillissant, ils diversifient leurs moyens linguistiques, utilisent des formes syntaxiques plus complexes (par exemple, des formes interrogatives avec inversion du type *Lequel est-ce?*) et utilisent différemment les actes de parole, c'est-à-dire qu'ils deviennent plus centrés sur la transmission d'informations que sur l'expression de leurs sentiments (Colletta, 2004; Feider et Saint-Pierre, 1987). Il est à noter que cette évolution est parallèle à l'acquisition de compétences cognitives plus générales comme la métacognition (Bautier, 2001; Bernicot et Trognon, 2002; Laval et Guidetti, 2004).

Les informations sur l'évolution des capacités pragmatiques des enfants permettent de savoir que lorsqu'ils entrent au préscolaire 5 ans, ils ont la maturation nécessaire pour faire des apprentissages en ce sens (Dumais, 2014; Plessis-Bélair, 2010). Il semble important de consolider ces apprentissages avant que l'écrit occupe la plus grande place, donc avant le 2^e cycle du primaire (MÉQ, 2001), et pour que les élèves

puissent passer de la « parole simple à la parole organisée en discours » (Colletta, 2004, p. 15). C'est entre autres pour cette raison que nous avons choisi de nous attarder à ce que font les enseignants du préscolaire 5 ans et du 1^{er} cycle du primaire pour l'enseignement de l'oral pragmatique.

2.5 Synthèse du cadre théorique et objectifs de recherche

Notre cadre théorique a permis de clarifier les fondements théoriques de l'enseignement de l'oral pragmatique et de le situer comme un courant d'enseignement visant à développer le langage des élèves en prenant en compte le contexte et la façon dont le message est émis et visant à faire réfléchir les élèves aux effets de leur communication sur leur interlocuteur. Il nous a aussi permis de nous assurer qu'il est possible et souhaitable d'enseigner l'oral pragmatique dès l'entrée des élèves dans le monde scolaire. De plus, il en ressort que l'enseignement de l'oral pragmatique repose sur des fondements théoriques liés aux champs de la didactique de l'oral et de la pragmatique. Nous retenons aussi que l'oral peut être enseigné de façon planifiée et spontanée, mais que tous les écrits portant sur l'oral pragmatique ne font état que de l'enseignement planifié.

Pour décrire ce qui se passe réellement dans les classes lors de l'enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire, trois objectifs de recherche ont été fixés : 1) définir les objets d'enseignement/apprentissage et les stratégies pédagogiques mis en place par des enseignants du préscolaire 5 ans et du 1^{er} cycle du primaire lors de l'enseignement de l'oral pragmatique planifié et spontané; 2) mettre en relation les objets d'enseignement/apprentissage et les stratégies pédagogiques dégagées chez ces enseignants et ceux tirés du cadre théorique; 3) élaborer un portrait de l'enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Pour atteindre les objectifs fixés, nous avons dû effectuer des choix méthodologiques. Dans les lignes qui suivent, nous expliquons notre position épistémologique et le type de recherche, l'échantillonnage, les méthodes de collecte de données, soit l'observation non participante, l'entrevue semi-dirigée et la collecte de documents, ainsi que les instruments de collecte de données retenus, c'est-à-dire la caméra, la grille d'observation, le questionnaire d'entrevue semi-dirigée et les documents pédagogiques. Il sera aussi question de la méthode d'analyse et du déroulement de la recherche.

3.1 Position épistémologique et type de recherche

Étant donné que nous visons à comprendre finement comment des enseignants du préscolaire 5 ans et du 1^{er} cycle du primaire enseignent l'oral pragmatique afin d'en élaborer un portrait, notre recherche se situe dans le paradigme interprétatif et est de type qualitatif. En effet, ce type de recherche tente de faire ressortir le sens que des personnes donnent à leur expérience en s'attardant aux caractéristiques du phénomène étudié afin de pouvoir l'interpréter dans son entièreté (Anadon, 2006; Deslauriers, 1991; Gohier, 2004; Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006; Savoie-

al., 2006; Paillé, 1994; Van der Maren, 1995). Cette position épistémologique laisse donc place à la subjectivité, que ce soit celle des participants dans leur interprétation de leur expérience, mais aussi celle du chercheur, entre autres dans le choix de l'objet de recherche et dans le choix de l'interprétation des données (Fortin, 2010). Ce qui fait la force de ce type de recherche, c'est la qualité et la transparence du discours scientifique menant à l'adhésion de la communauté scientifique (Mukamurera et *al.*, 2006).

L'intérêt porté à l'expérience vécue a généralement pour but de la décrire (Deslauriers, 1991). Les données qui en résultent sont donc descriptives ainsi que l'analyse qui en est faite (Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer et Pires, 1997; Trudel, Simard et Vonarx, 2007). En effet, nous cherchons à comprendre comment s'enseigne l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire. Quant aux résultats issus de ce type de recherche, ils ne sont pas généralisables parce que liés au contexte des participants, mais ils peuvent être transférables, ce qui signifie qu'ils peuvent être adaptés à d'autres contextes (Anadon, 2006; Gohier, 2004). Finalement, la recherche qualitative, « [c]'est une démarche heuristique qui poursuit souvent des buts pragmatiques et utilitaires, c'est-à-dire qui peuvent déboucher sur des applications pratiques des résultats obtenus » (Savoie-Zajc, 2011, p. 125). C'est ce que nous souhaitons.

3.2 Échantillonnage intentionnel

Une des caractéristiques de la recherche qualitative est qu'elle s'intéresse à des cas et à des échantillons restreints, mais étudiés en profondeur (Deslauriers, 1991; Poupart et *al.*, 1997; Savoie-Zajc, 2011). Le type d'échantillonnage que nous avons retenu est donc intentionnel, non probabiliste (Deslauriers, 1991; Savoie-Zajc, 2009). Notre échantillon est composé de 12 enseignants du préscolaire 5 ans et du 1^{er} cycle du

primaire qui mettent en pratique un enseignement de l'oral pragmatique. Nous avons pris soin de sélectionner des enseignants à tous les niveaux (trois au préscolaire 5 ans, cinq en 1^{re} année du 1^{er} cycle et quatre en 2^e année du 1^{er} cycle), ayant une expérience variée et provenant de différents milieux. Tous leurs élèves suivent le cheminement régulier, c'est-à-dire qu'aucune de ces classes ne provient de l'adaptation scolaire ou de l'accueil. Nous faisons état des caractéristiques des sujets de recherche dans le tableau 3.1. Afin de préserver l'anonymat des participants, nous leur avons attribué un sigle, par exemple E01, « E » pour « enseignant, le premier chiffre pour désigner le degré d'enseignement (0=préscolaire 5 ans; 1=1^{re} année du 1^{er} cycle; 2 = 2^e année du 1^{er} cycle) et le deuxième chiffre pour identifier le nombre d'enseignants œuvrant à cet ordre d'enseignement.

Tableau 3.1

Échantillon

Sujets	Formation	Années d'expérience	Degré d'enseignement	Années d'expérience à ce niveau	Région et type d'école
E01	Baccalauréat en <i>Early childhood education</i> Maîtrise en éducation comparée	25 ans	Préscolaire 5 ans	12 ans au préscolaire 5 ans	Laurentides Publique
E02	Baccalauréat en enseignement préscolaire- primaire (BEPP)	25 ans	Préscolaire 5 ans	25 ans au préscolaire 5 ans	Outaouais Publique
E03	Baccalauréat en adaptation scolaire (BEAS)	2 mois	Préscolaire 5 ans	2 mois	Outaouais Publique
E11	BEPP	11 ans	1 ^{re} année	7 ans en 1 ^{re} année	Montréal Privée
E12	BEPP Maîtrise en éducation profil didactique	5 ans	1 ^{re} année	2 ans en 1 ^{re} année	Montréal Privée
E13	BEPP Maîtrise en éducation profil didactique	6 ans	1 ^{re} année	3 ans en 1 ^{re} année	Montréal Publique
E14	BEPP	12 ans	1 ^{re} année	3 ans en 1 ^{re} année	Outaouais Publique
E15	BEPP	27 ans	1 ^{re} année	6 ans en 1 ^{re} année	Outaouais Publique
E21	BEPP	13 ans	2 ^e année	10 ans en 2 ^e année	Outaouais Publique
E22	BEAS	13 ans	2 ^e année	1 an en 2 ^e année	Laurentides Publique
E23	BEPP	17	2 ^e année	6 ans en 2 ^e année	Outaouais Publique
E24	Baccalauréat en génie forestier Teachers College	2 mois	2 ^e année	2 mois	Outaouais Publique

Ce tableau permet de constater que notre échantillon est varié. D'autres liens intéressants peuvent être établis. D'abord, concernant la formation, neuf des 12 enseignants détiennent un baccalauréat en enseignement préscolaire-primaire, deux ont un baccalauréat en adaptation scolaire et quatre ont un diplôme de deuxième cycle.

Ensuite, les enseignants ont en moyenne 13 années d'expérience : deux enseignants débutent leur carrière alors que trois autres comptent plus de 25 années d'expérience. L'expérience de nos participants est variée, ce qui, nous croyons, nous a permis d'avoir accès à des stratégies pédagogiques diversifiées au sujet de l'enseignement de l'oral pragmatique. Concernant le degré d'enseignement, trois participants enseignent au préscolaire 5 ans, cinq en 1^{re} année et quatre en 2^e année. Pour ce qui est de l'expérience moyenne d'enseignement de nos sujets exclusivement au préscolaire 5 ans, celle-ci est de 12 ans. L'expérience en 1^{re} année est de 5 ans et celle en 2^e année est de 4 ans. Cela démontre leur connaissance de la clientèle à laquelle ils enseignent, du programme d'études et leur expérience à le mettre en œuvre.

Finalement, la population scolaire à laquelle enseignent les participants est variée. Sept participants enseignent à des élèves de l'Outaouais, trois à des élèves de Montréal et deux à des élèves des Laurentides. Dix participants travaillent dans des écoles publiques et deux dans des écoles privées.

Les explications qui viennent d'être présentées permettent d'affirmer que leur expérience variée nous a permis d'avoir accès à un éventail de pratiques pédagogiques susceptibles d'élaborer un portrait intéressant de l'enseignement de l'oral pragmatique.

Nous expliquons maintenant les méthodes et instruments de collecte de données que nous avons retenus.

3.3 Méthodes et instruments de collecte de données

Plusieurs méthodes de collecte de données peuvent être appropriées à une recherche qualitative descriptive. Nous en avons retenu trois que nous avons jugé adaptées à nos besoins, soit l'observation non participante, l'entrevue semi-dirigée et la collecte de documents. Ces méthodes constituent des modes complémentaires de collecte de données. L'une fait ressortir des aspects que l'autre ne permet pas d'aborder (Savoie-Zajc, 2011). Ce choix a impliqué le recours à divers instruments : la caméra, la grille d'observation, le questionnaire d'entrevue semi-dirigée et les documents pédagogiques. Cela a permis la triangulation des données.

3.3.1 Observation non participante

Tout d'abord, en ce qui concerne l'observation non participante, nous avons opté pour cette méthode, car elle permet d'être en contact avec les sujets sur le terrain. Elle permet également au chercheur de s'imprégner du milieu étudié (Van der Maren, 1995). Notre rôle a été celui d'un observateur complet, c'est-à-dire que nous avons observé des activités d'enseignement de l'oral pragmatique planifiées et spontanées données par des enseignants sans prendre part à l'action (Lapassade, 2002; Martineau, 2005). Il est à noter que dans notre cadre théorique, les écrits portant sur l'enseignement de l'oral pragmatique rapportent des activités planifiées seulement. Toutefois, comme d'autres recherches en didactique de l'oral précisent que l'oral peut s'enseigner de façon planifiée et spontanée, nous avons cru bon observer les enseignants dans ces deux situations afin d'avoir un portrait le plus juste possible de l'enseignement de l'oral pragmatique.

L'observation est une méthode qui a l'avantage d'amener le chercheur à centrer son regard sur son objet d'étude, lui évitant ainsi de se laisser envahir par les nombreux

faits qui se présentent à lui. Nous croyons que l'observation des activités d'enseignement de l'oral pragmatique nous a permis de mieux comprendre comment les enseignants observés enseignent cette matière en vue de mettre en relation les objets d'enseignement/apprentissage et les stratégies pédagogiques dégagées chez les enseignants et ceux tirés du cadre théorique (objectif 2). Les analyses tirées de ces observations étaient plus fines parce que nous avons eu un accès direct aux pratiques des enseignants. Toutefois, nous sommes consciente que cette méthode comporte des limites. L'une d'elles est qu'elle restreint le regard (Martineau, 2005). Pour pallier cette limite, nous avons enregistré les activités sur bandes vidéo afin de les revoir et de faire surgir de nouvelles données qui nous auraient échappées lors de l'observation en classe. Une autre des limites de l'observation est qu'elle fait place à une certaine subjectivité (Laperrière, 2009). Nous croyons que le visionnement des enregistrements vidéos a permis de réduire cette limite, de même que le recours à un codeur externe. Ce codeur était un étudiant au doctorat en éducation spécialisé en didactique du français, et chargé de cours en didactique de l'oral. Une autre des limites à l'observation est le fait que le comportement des participants peut changer parce qu'ils sont observés, et ce, par désirabilité sociale (Laperrière, 2009). Afin d'avoir les meilleures conditions possible lors de nos observations, nous nous sommes montrée neutre et sympathique avec les enseignants (Gohier, 2004; Martineau, 2005; Savoie-Zajc, 2011). Comme méthode de collecte de données, l'observation implique un énorme investissement en temps et en ressources personnelles (Laperrière, 2009) et nous croyons que cela peut être une autre limite. Par conséquent, le choix des participants a été réalisé avec sérieux (Martineau, 2005). En effet, nous avons pris le temps de les rencontrer pour leur expliquer notre recherche, pour apprendre à nous connaître et pour lever toute ambiguïté et insécurité chez eux.

3.3.1.1 Caméra et grille d'observation

Lors des observations en classe, nous avons eu recours à une caméra et à une grille d'observation afin de guider notre démarche. Nous avons installé une caméra à l'arrière de la classe pour enregistrer les activités. Nous nous sommes ensuite installée à l'arrière de la classe pour observer l'enseignant et prendre des notes sur le vif grâce à une grille d'observation intitulée *Grille d'observation dans les classes* validée dans la recherche de Lafontaine (2001 - voir appendice A). Une grille d'observation est « [u]n outil de cueillette de données où le chercheur devient le témoin des comportements des individus et des pratiques au sein des groupes en séjournant sur les lieux mêmes où ils se déroulent » (Martineau, 2005, p. 6). Cette grille se voulait très simple afin de permettre de noter à la volée des observations que nous jugions pertinentes dans le cadre de notre recherche.

L'observation directe des activités planifiées et spontanées d'enseignement de l'oral pragmatique ainsi que le visionnement des bandes vidéo nous a permis de commencer à dégager les composantes du portrait de l'enseignement de l'oral pragmatique des enseignants (objectif 1).

3.3.2 Entrevue semi-dirigée

Nous avons également retenu l'entrevue semi-dirigée parce que c'est une méthode de collecte de données majeure dans une perspective interprétative et que la thématique, l'objet et les buts de notre recherche nous incitent à choisir un mode de collecte de données qui privilégie le discours oral (Deslauriers, 1991; Savoie-Zajc, 2009). L'entrevue semi-dirigée est, en fait, une entrevue animée de façon souple comportant très peu de questions, certaines très générales, d'autres plus précises, mais toutes à réponses ouvertes (Deslauriers, 1991; Savoie-Zajc, 2009). Elle permet d'entrer en

réponses ouvertes (Deslauriers, 1991; Savoie-Zajc, 2009). Elle permet d'entrer en contact direct et personnel avec les sujets, favorisant ainsi la verbalisation des enseignants sur leurs pratiques en lien avec le thème de la recherche et l'approfondissement de certains éléments importants au regard de la recherche (Deslauriers, 1991; Gaudreau, 2011; Lafontaine, 2001).

Comme pour l'observation, l'entrevue semi-dirigée comporte des inconvénients. En effet, il est difficile de tout couvrir lorsque les questions sont semi-dirigées. Il y a aussi risque de déborder du cadre prévu par l'entrevue lorsque les réponses des sujets sont relancées sans cesse par l'intervieweur qui désire approfondir (Lafontaine, 2001). Ce type d'entrevue risque aussi de tomber dans la narrativité du discours, ce qui n'est pas souhaité dans le cas de cette recherche. Pour pallier ces inconvénients, nous avons tenté de bien diriger la discussion en faisant parler les sujets sur les objets d'enseignement/apprentissage et les stratégies pédagogiques sélectionnés pour l'enseignement de l'oral pragmatique. De plus, comme l'entrevue semi-dirigée se déroulait dans un espace-temps précis, que l'expérience du participant dépassait amplement son discours et que nous souhaitions vérifier la crédibilité des informations divulguées, le recours à d'autres méthodes de collecte de données a été envisagé (Savoie-Zajc, 2009).

3.3.2.1 Questionnaire d'entrevue semi-dirigée

Une entrevue semi-dirigée d'environ 60 minutes a été réalisée avec chacun des participants de la recherche à l'école où enseignent ces participants ou par Skype lorsqu'il n'était pas possible de nous rencontrer en personne, et ce, à la suite des observations pour les enseignants qui ont accepté d'être observés. Le fait d'avoir réalisé les observations avant les entrevues nous a permis de poser des questions plus précises afin d'approfondir ce que nous avons observé en classe. Notre questionnaire

adressées à tous les enseignants concernant les objets d'enseignement/apprentissage et les stratégies pédagogiques mis en place lors des activités d'enseignement de l'oral pragmatique planifiées et spontanées. Ces questions nous permettaient de faire parler les enseignants sur leur enseignement de l'oral pragmatique (objectif 1). Ces questions étaient formulées en prenant en considération le cadre théorique (voir l'adéquation entre le cadre théorique et les outils dans le tableau de spécifications présenté à l'annexe F).

Avant l'entrevue, nous avons remis aux enseignants un protocole d'entrevue (voir appendice C) leur expliquant les buts de notre recherche, les conditions dans lesquelles se déroulerait l'entretien, les usages de l'entretien, les principaux thèmes qui seraient abordés et les informations recherchées (Van der Maren, 2010). Ce protocole permettait aussi de rassurer les participants quant à leurs pratiques en classe pour ne pas qu'ils se sentent jugés par la chercheuse. Ainsi, les participants pouvaient arriver à l'entretien préparés (Van der Maren, 2010). En contrepartie, il était possible que les participants se préparent des réponses afin de satisfaire à la désirabilité sociale. Nous croyons qu'il est préférable que les enseignants aient réfléchi à leur façon de faire avant l'entrevue afin de tirer le plus d'information possible que de les surprendre avec des questions et qu'ils aient peu à dire.

3.3.3 Collecte de documents

La collecte de documents est la troisième méthode retenue. Elle consiste, comme son nom l'indique, à amasser des documents riches de sens en vue de traiter le contenu de ceux-ci (Bardin, 1977/2003; Gaudreau, 2011; Mucchielli, 1991). Ces documents peuvent être, par exemple, des textes, des dessins, des photos. Dans le cadre de notre recherche, la collecte de documents a été une méthode permettant de dégager

progressivement les composantes du portrait de l'enseignement de l'oral pragmatique des enseignants.

3.3.3.1 Documents pédagogiques

Les documents amassés étaient des documents pédagogiques. Il s'agissait d'une grille d'évaluation, d'un exercice écrit, de deux affiches, d'une bande dessinée et d'une planification (voir appendice J).

3.3.4 Triangulation des méthodes

Nous avons eu recours à la triangulation des méthodes dans notre recherche. La triangulation a pour but de confirmer un résultat en montrant que les mesures indépendantes qu'on fait vont dans le même sens (Guay et Prud'homme, 2011; Huberman et Miles, 1991). Nous avons utilisé l'observation non participante filmée, les entrevues et la collecte de documents afin d'en faire ressortir des perspectives diverses, donc de parvenir à une compréhension riche du phénomène analysé. Cela a aussi permis de compenser les biais inhérents de chacune des méthodes prises individuellement (Savoie-Zajc, 2011). La triangulation nous a permis de nous assurer de la crédibilité de nos interprétations lors de l'analyse.

Les trois méthodes de collecte de données de même que les instruments utilisés nous ont donc permis d'amasser des données auprès d'enseignants mettant en place un enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire. Nous expliquons la façon dont nous avons analysé nos données dans les lignes qui suivent.

3.4 Méthode d'analyse : analyse de contenu

Huberman et Miles (1991, 1994) définissent globalement le processus d'analyse de données en trois étapes : 1) condenser les données (réduction et codage), 2) présenter les données et 3) formuler et vérifier les conclusions. Vu d'abord comme un processus linéaire, il est maintenant de plus en plus admis que ce processus soit itératif (Glaser et Strauss, 1967; Huberman et Miles, 1991, 1994; Paillé et Mucchielli, 2012). En effet, le voir ainsi le rend plus fécond et représente mieux la réalité. Les données issues des observations, des entrevues et des documents ont été analysées. Celles-ci ont fait l'objet d'une analyse de contenu puisque ce type d'analyse permet de décrire, de comprendre et d'interpréter la réalité (Bardin, 1977/2003; L'Écuyer, 1990; Paillé et Mucchielli, 2012), ce qui rejoint nos objectifs de recherche. Nous avons mis en place une logique inductive délibératoire, c'est-à-dire que notre cadre théorique a été utilisé comme un outil pour guider le processus d'analyse (Savoie-Zajc, 2011). Nous avons utilisé une grille d'analyse pour guider notre démarche (voir appendice D). Celle-ci était divisée en deux parties (activités planifiées et activités spontanées), reprenait les objets d'enseignement/apprentissage ainsi que les stratégies pédagogiques de l'oral pragmatique identifiés dans le cadre théorique. Nous avons laissé un espace pour noter des commentaires lorsque cela était nécessaire. Celle-ci a toutefois été enrichie par d'autres éléments ressortant des données, entre autres des informations concernant le sens que les enseignants donnent à l'enseignement de l'oral pragmatique planifié et spontané.

Les procédures que nous avons mises en place avaient pour but de donner du sens à notre corpus de données complexes afin de faire émerger des catégories qui permettaient la production de nouvelles connaissances (Blais et Martineau, 2007; Paillé et Mucchielli, 2012). Nous avons dégagé le sens que l'acteur a construit à partir de sa réalité (Savoie-Zajc, 2011). L'analyse de contenu a porté sur les contenus

latents et manifestes (Lafontaine, 2001; Mayer et Ouellet, 1991; Van der Maren, 1991). En ce qui a trait aux contenus latents, l'analyse a permis de dévoiler une structure cachée, donc ce qui est implicite pour les enseignants. Par exemple, nous avons identifié des stratégies pédagogiques mises en place par les enseignants lors des observations, mais non mentionnées lors des entrevues. Quant à l'analyse portant sur les contenus manifestes, elle a permis de comparer et de systématiser des énoncés afin de préciser comment un participant traite un sujet (Lafontaine, 2001; Mayer et Ouellet, 1991; Van der Maren, 1991). Les données issues des pratiques des enseignants, donc les séquences d'enseignement filmées, ont permis de cibler le contenu manifeste. Par l'analyse de contenu, nous avons identifié les objets d'enseignement/apprentissage et les stratégies pédagogiques des enseignants lorsqu'ils font des activités planifiées et spontanées d'oral pragmatique, cela dans le but de concevoir un portrait de l'enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire (objectif 1).

L'analyse de contenu comporte des forces et des limites. Une des forces est qu'elle propose une interprétation plus exacte de ce que nous percevons de façon globale et intuitive lors de l'observation directe (Blais et Martineau, 2007; Lafontaine, 2001). Pour ce qui est des limites, nous sommes consciente qu'elle exige beaucoup de temps. En effet, nous avons observé de façon directe huit enseignants. Certains nous ont permis d'observer une activité, d'autres deux, d'autres nous ont permis d'assister à une demi-journée de classe. Nous avons été présente en classe pendant environ 25 heures, et nous avons ensuite visionné les bandes vidéo pour faire notre codification en vue d'effectuer l'analyse de contenu. Nous avons aussi fait des entrevues d'environ 60 minutes par participant, ce qui représentait environ douze heures d'enregistrement à analyser. Nous avons recueilli les documents pédagogiques que les enseignants ont voulu partager, ce qui nous a fait six documents à analyser. La quantité de données amassée s'est donc avérée exigeante en ce qui concerne le

traitement, mais a permis, nous croyons, d'obtenir des informations complètes. Nous avons utilisé le logiciel N'Vivo pour en faciliter le traitement (Lewis, 2004). Il est également à envisager qu'il y ait un problème de fiabilité relié au processus de codage. Pour cette raison, nous avons eu recours à un codeur externe (Huberman et Miles, 1991; Mukamurera et *al.*, 2006). Il pouvait aussi parfois être difficile d'établir des liens entre certaines unités de sens et les catégories prévues (Mayer et Ouellet, 1991). Nous croyons que notre cadre théorique, qui se veut le plus complet possible, nous a permis de pallier ce problème.

3.5 Déroulement de la recherche

Notre recherche s'est déroulée en deux temps : validation des instruments de collecte de données et collecte de données. Chacune de ces étapes est décrite dans les lignes qui suivent.

3.5.1 Validation des instruments de collecte de données et d'analyse

En mars 2014, nous avons validé nos instruments de recherche, soit le questionnaire d'entrevue semi-dirigée et la grille d'analyse, auprès de deux chercheurs en didactique du français et de deux enseignants du 1^{er} cycle du primaire ne participant pas à la recherche. Nous n'avons pas validé la *Grille d'observation dans les classes* (voir appendice A) puisqu'elle a déjà été validée par Lafontaine (2001) et qu'il s'agit surtout d'une grille nous permettant de noter sur le vif des observations faites en classe. Nous avons demandé aux chercheurs de valider notre questionnaire d'entrevue semi-dirigée à l'aide d'une grille de validation (voir appendice F). Nous voulions avoir leurs commentaires en lien avec la pertinence des objets d'enseignement/apprentissage et des stratégies pédagogiques ciblés et en lien avec la formulation des questions ou tout autre commentaire nous permettant d'améliorer

notre entrevue. Ensuite, nous avons demandé aux deux enseignants du primaire de commenter la formulation des questions. Nous ne leur avons pas demandé de valider la pertinence des objets d'enseignement/apprentissage et des stratégies pédagogiques ciblés, n'étant pas nécessairement familiers avec la théorie relative à l'enseignement de l'oral pragmatique.

Pour la *Grille d'analyse*, nous avons demandé aux chercheurs de compléter une grille de validation (voir appendice F) afin de récolter leurs commentaires par rapport à la pertinence des éléments à cibler ou de nous communiquer tout autre commentaire permettant d'améliorer notre grille. Nous leur avons soumis également notre tableau de spécifications (voir appendice F) afin qu'ils soient informés des objets d'enseignement/apprentissage et des stratégies pédagogiques retenus pour l'enseignement de l'oral pragmatique.

Une fois le questionnaire d'entrevue semi-dirigée et la grille d'analyse validés, nous avons procédé aux changements demandés, c'est-à-dire que nous avons défini certains termes pouvant être incompris des enseignants (par exemple, nous avons défini ce que nous entendions par « rites de présentation » : « des expressions verbales, non verbales ou paraverbales ») et supprimé quelques questions jugées non pertinentes dans le questionnaire d'entrevue. Nous croyons que notre grille et notre questionnaire d'entrevue ont une validité scientifique et pratique puisque nous avons tenu compte des commentaires des praticiens et des chercheurs consultés.

3.5.2 Collecte de données

Nous avons alors pu entreprendre notre collecte de données. Celle-ci s'est échelonnée de mai 2014 à novembre 2014, donc sur deux années scolaires différentes. La raison principale de ce choix est qu'à la fin de l'année scolaire 2013-14, nous avons recruté

seulement cinq enseignants, ce qui ne nous a pas permis d'arriver à saturation des données. Nous avons donc poursuivi notre recrutement à la rentrée scolaire 2014-2015 et nous avons obtenu l'accord de sept enseignants supplémentaires, ce qui nous a permis d'avoir un nombre total de 12 sujets. Le fait de collecter des données sur deux années scolaires ne nous semblait pas problématique parce que nous nous intéressions aux objets de l'oral pragmatique et aux stratégies permettant de dresser un portrait intéressant de l'enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire. En effet, certains objets de l'oral pragmatique sont plutôt enseignés en début d'année scolaire, par exemple les tours de parole et la politesse, ce qui nous a semblé pertinent pour dresser un portrait.

Notre certificat d'éthique en main depuis l'hiver 2014 (numéro du certificat : 1895, voir appendice E), nous avons d'abord procédé au recrutement des participants. Pour ce faire, nous avons demandé l'autorisation à des directions d'écoles publiques et privées (voir appendice G) en leur expliquant notre projet. Lorsque nous avons leur autorisation, nous leur demandions d'identifier des enseignants qui mettent en pratique un enseignement de l'oral pragmatique et qui accepteraient de participer à notre recherche. Nous avons aussi demandé à des enseignants que nous connaissions et qui mettaient en pratique ce type d'oral de participer à notre recherche. Nous avons fait une première rencontre avec ceux-ci afin de nous assurer qu'ils mettaient en pratique ce que nous définissons, selon notre cadre théorique, comme un enseignement de l'oral pragmatique, qu'ils acceptaient que leur pratique d'enseignement de l'oral pragmatique soit filmée et que l'entrevue soit enregistrée. Nous avons aussi répondu à leurs questions. Cette rencontre permettait d'apprendre à nous connaître, à clarifier notre projet de recherche et à sécuriser les enseignants quant à nos méthodes de collecte de données. Il a été plus difficile que prévu de recruter des participants à notre recherche. Certains nous ont dit ne pas enseigner l'oral pragmatique, d'autres n'étaient pas à l'aise avec le fait d'être observés ou

filmés. Cela a fait en sorte que plus d'enseignants ont accepté de faire l'entrevue que d'être filmés. En fait, les 12 participants ont accepté de faire l'entrevue, mais seulement quatre d'entre eux ont accepté d'être observés en classe à deux reprises, quatre ont accepté à une reprise et six nous ont remis des documents pédagogiques pertinents pour l'enseignement de l'oral pragmatique. Le tableau suivant permet de préciser la nature de la participation des enseignants à notre recherche et le moment où les observations et entrevues ont eu lieu.

Tableau 3.2
Nature de la participation et date

Sujets	Observation 1	Observation 2	Documents pédagogiques (voir appendice J)	Entrevue
E01	14-09-29	---	Grille d'évaluation	14-09-29
E02	14-10-23	---	---	14-10-20
E03	14-10-20	---	---	14-10-20
E11	---	---	---	14-05-20
E12	14-05-29	14-06-11	Affiche	14-06-25
E13	14-09-25	14-10-06	Affiche (la même que E12)	14-10-11
E14	---	---	---	14-11-22
E15	---	---	---	14-11-22
E21	14-06-04	14-06-10	Exercice écrit	14-06-01
E22	14-05-26	14-06-10	BD 2 affiches	14-06-10
E23	---	---	---	14-11-23
E24	14-11-27	---	---	14-11-27

Il est à noter qu'avant de procéder à notre collecte de données, nous avons fait signer un consentement libre et éclairé à chacun d'eux (voir appendice H) et aux parents des élèves (voir appendice I). Nous avons alors pu procéder à la collecte de données. Lorsque c'était possible, nous sommes allée dans les classes des enseignants pour les

observer. En classe, nous nous présentions aux élèves afin de leur expliquer les raisons de notre présence avec une caméra (Lafontaine, 2001). Nous leur disions que ce n'était pas eux que nous venions observer, mais leur enseignant. Nous nous installions en arrière de la classe, silencieuse, afin d'observer ce qui se passait et de prendre des notes à la volée. Une fois les observations réalisées, nous interrogeons les enseignants. Lorsque c'était possible, les entrevues semi-dirigées étaient réalisées à l'école des participants, sinon elles étaient réalisées par Skype. Avant cela, nous leur avons remis le protocole de l'entrevue semi-dirigée et avons répondu à leurs questions. Lors des entrevues semi-dirigées, nous utilisons notre questionnaire, mais nous ne limitons pas les enseignants s'ils nous menaient vers des pistes intéressantes non prévues. Nous avons enregistré les entrevues afin de pouvoir les transcrire, les lire et les analyser. Finalement, nous avons demandé aux enseignants de nous remettre les documents pédagogiques utilisés afin que nous puissions les analyser.

Nous avons demandé ensuite au codeur externe d'analyser 10% de nos données afin de comparer nos résultats et d'éviter tout biais possible. Nous avons obtenu un accord interjuge de 90%. Comme mentionné précédemment, l'analyse de contenu a permis de dégager le contenu latent et manifeste des données de recherche afin d'identifier les objets d'enseignement/apprentissage et les stratégies pédagogiques des enseignants en ce qui a trait à l'enseignement de l'oral pragmatique planifié et spontané (objectif 1) et de comparer ces informations au cadre théorique (objectif 2) afin d'élaborer un portrait de l'enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire (objectif 3).

La méthodologie mise en place a donc permis d'amasser les données nécessaires à l'atteinte des objectifs de cette recherche. Nous présentons les résultats dans le chapitre qui suit.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS, ANALYSE ET INTERPRÉTATION

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats de la recherche, l'analyse et l'interprétation de ceux-ci quant à l'enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire. Une première section permet de décrire les résultats issus des observations, des documents pédagogiques et des entrevues. Ainsi, nous répondons au premier objectif de cette recherche qui est de définir les objets d'enseignement/apprentissage et les stratégies pédagogiques mis en place par des enseignants du préscolaire 5 ans et du 1^{er} cycle du primaire. Nous présentons aussi une section dans laquelle nous rapportons les propos des enseignants au sujet du sens qu'ils accordent à l'enseignement de l'oral pragmatique. Bien que cela ne soit pas l'un de nos objectifs de recherche, les enseignants nous ont parlé de ce sens et nous croyons que leurs propos expliquent l'intérêt que ces enseignants portent à l'oral pragmatique. Dans la deuxième section, les objets d'enseignement/apprentissage ainsi que les stratégies pédagogiques des enseignants sont analysés et des liens avec le cadre théorique et les documents ministériels sont établis. Cela permet de répondre au deuxième objectif de cette recherche qui est de mettre en relation les objets d'enseignement/apprentissage et les stratégies pédagogiques dégagés chez ces enseignants et ceux tirés du cadre théorique. Nous faisons ensuite une synthèse de l'analyse de nos résultats. Finalement, les objets d'enseignement/apprentissage et les

stratégies pédagogiques retenus pour le portrait de l'enseignement de l'oral pragmatique sont présentés, ce qui correspond au troisième objectif de la recherche. Nous rappelons que, dans notre cadre théorique, nous définissons l'enseignement de l'oral pragmatique comme un courant d'enseignement visant à développer le langage des élèves en prenant en compte le contexte et la façon dont le message est émis et visant à faire réfléchir les élèves aux effets de leur communication sur leur interlocuteur. Nous rappelons également que nous avons défini un objet d'enseignement/apprentissage comme étant une notion décomposable en éléments qui sont aussi d'autres objets d'enseignement/apprentissage (Dumais, 2014; Lafontaine et Dumais, 2014; Schneuwly, 2009). En ce qui concerne les « stratégies pédagogiques », nous avons retenu qu'il s'agit d'« [...] un ensemble d'opérations [mises en place par l'enseignant] qui, tenant compte des caractéristiques inhérentes à la situation pédagogique, favorise le processus d'apprentissage » (Messier, 2014, p. 152). Les stratégies pédagogiques peuvent s'insérer dans une démarche didactique, qui est une séquence d'opérations (phases) réalisées par l'enseignant et visant l'atteinte des objectifs (Messier, 2014; Raby et Viola, 2007).

4.1 Résultats

Comme mentionné au chapitre 3, cette recherche a permis d'interviewer 12 enseignants du préscolaire 5 ans et du 1^{er} cycle du primaire. Huit d'entre eux ont accepté d'être observés en classe et de nous remettre des documents pédagogiques pertinents pour l'enseignement de l'oral pragmatique. Dans cette section, les données issues des observations, des documents pédagogiques et des entrevues sont décrites.

4.1.1 Description des résultats

La recension des écrits n'ayant pas permis de repérer de portrait de l'enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire, nous avons souhaité observer des enseignants, colliger les documents pédagogiques qu'ils utilisent et les questionner au regard de leur enseignement de l'oral pragmatique. Ainsi, nous avons pu identifier les objets d'enseignement/apprentissage et les stratégies pédagogiques choisis par ceux-ci pour l'enseignement de l'oral pragmatique. Nos observations et nos questions ont porté sur les concepts reliés à l'enseignement de l'oral pragmatique dont font état les chercheurs ayant traité de ce sujet. Nous avons aussi cherché à identifier les stratégies issues des activités planifiées et celles des activités spontanées réalisées par les enseignants puisque dans les écrits portant sur la didactique de l'oral, on précise que l'enseignement de l'oral peut se faire de ces deux façons. Les auteurs ayant traité spécifiquement de l'enseignement de l'oral pragmatique l'ont fait seulement pour les activités planifiées, alors notre recherche permettra d'élargir ce champ de savoir. Nous présentons d'abord les données amassées grâce aux observations et aux documents pédagogiques, ensuite celles provenant des entrevues. Il est à noter que nous ajoutons aux données amassées lors des entrevues le sens que les enseignants accordent à l'enseignement de l'oral pragmatique planifié et spontané puisque ces informations nous ont été communiquées par les enseignants et qu'elles bonifient notre recherche. Il aurait été intéressant de présenter les résultats sous forme de continuum allant du préscolaire 5 ans à la 2^e année du 1^{er} cycle du primaire, mais puisque le nombre de participants est peu élevé et qu'il y a peu de distinction entre les données observées et rapportées par les enseignants de chaque niveau, il ne nous a pas été possible de le faire.

4.1.1.1 Description des données obtenues à partir des observations et des documents pédagogiques

Dans le cadre de notre recherche, huit participants ont accepté que nous allions en classe les observer. Ces observations nous ont permis d'assister à des activités d'enseignement de l'oral pragmatique planifiées, mais aussi d'être témoin de nombreuses activités spontanées. Dans cette section, nous présentons d'abord les activités planifiées auxquelles nous avons assisté et, ensuite, les activités spontanées.

Activités d'enseignement de l'oral pragmatique planifiées observées

Nous avons observé 13 activités d'oral pragmatique planifiées dans les classes de huit enseignants sur 12 puisque quatre d'entre eux ont refusé de se faire observer (E11, E14, E15 et E23). Parmi ces observations, quatre ont eu lieu au préscolaire 5 ans (E01 et E03 nous ont permis d'observer une activité, E02, deux), quatre en 1^{re} année (E12 et E13 nous ont permis d'observer deux activités) et cinq en 2^e année (E21 et E22 nous ont permis d'observer deux activités, E23, une). Le tableau 4.1 présente les objets d'enseignement/apprentissage traités lors des activités d'oral pragmatique planifiées auxquelles nous avons assisté. Ces observations ont été identifiées au moyen de notre grille d'analyse (voir chapitre 3 et appendice D).

Tableau 4.1

Objets d'enseignement/apprentissage lors des activités d'oral pragmatique planifiées observées

Objets d'enseignement/apprentissage	Enseignants
Actes de parole : se présenter, raconter, féliciter	E01, E02, E03, E22, E24
Regard	E01, E02, E03, E13, E24
Volume de la voix	E01, E02, E03, E13
Posture	E02, E24
Tours de parole	E03, E13
Clarté du message	E12, E13
Vocabulaire	E21, E22
Attitude	E12, E21
Écoute	E03
Politesse	E01
Organisateurs textuels	E24

Cinq enseignants ont mis en place l'enseignement d'un **acte de parole**. L'enseignant E01 a enseigné à ses élèves comment se présenter à ses camarades de classe dans le but de faire connaître ses goûts : « C'est important d'utiliser les bons mots pour se faire connaître aux amis de la classe. » L'enseignant E02 a aussi enseigné aux élèves à se présenter, mais dans un contexte différent. Les élèves devaient apprendre la façon et l'importance de se présenter correctement lorsqu'ils rencontrent quelqu'un pour la première fois. Ce même enseignant a également enseigné à ses élèves à raconter une histoire déjà entendue. Il a présenté aux élèves cette activité dans une perspective pragmatique en misant sur la prise de conscience de l'effet que peut avoir sa façon de raconter une histoire sur les interlocuteurs : « Si tu ne regardes pas les amis, si tu ne parles pas assez fort, si tu te tiens croche, cela peut faire en sorte que les amis ne comprennent pas bien l'histoire que tu racontes. » Cette activité est issue d'une recherche-action à laquelle a participé l'enseignant et qui visait à soutenir les pratiques éducatives dans le domaine de la prévention des difficultés en lecture et en écriture chez les élèves, en se basant sur des évidences scientifiques. Cette recherche s'intitulait *Soutien aux pratiques éducatives en*

prévention des difficultés de lecture et d'écriture (Lefebvre, n. d.). Le livre sélectionné était *Bouh!* de Robert Munsch (2004). L'enseignant E03 a enseigné à ses élèves comment raconter une activité réalisée durant la fin de semaine dans le cadre d'une causerie : « Quand on raconte, on doit présenter les événements dans l'ordre pour que les gens à qui on parle nous comprennent. » L'une des activités d'E22 a permis d'enseigner à féliciter quelqu'un. Les élèves devaient apprendre à identifier des situations où il est approprié de féliciter quelqu'un et trouver différentes façons de le faire : « Je t'entends souvent faire des reproches à tes amis. Aujourd'hui, je veux que tu identifies des situations de la vie à l'école où tu pourrais féliciter un ami pour ce qu'il a fait. » Quant à l'enseignant E24, il a enseigné à ses élèves à raconter une activité réalisée durant la fin de semaine. L'aspect pragmatique de son activité résidait dans le fait que les élèves devaient transmettre une information organisée afin d'en faciliter le traitement par les auditeurs.

Cinq enseignants ont enseigné l'importance du **regard** lors de la communication. E01 a enseigné aux élèves, lorsqu'ils s'adressent à un groupe, à balayer du regard et à fixer son regard quelques secondes sur certains amis pour s'assurer qu'ils comprennent : « Promène ton regard de gauche à droite, de droite à gauche. Prends le temps de t'arrêter quelques secondes pour regarder les yeux d'un ami. Continue ensuite à promener ton regard. » E02, E03 et E13 ont aussi enseigné aux élèves l'importance de regarder les gens à qui on s'adresse : « Regarde-la pour qu'elle sache que tu lui parles » (E12). E24 a précisé qu'il était plus facile d'écouter quelqu'un lorsque celui-ci nous regarde dans les yeux : « Les amis ont probablement moins le goût de t'écouter parce que tu ne les regardes pas. Si tu les regardes, ils vont t'écouter plus facilement. »

Quatre enseignants ont mis en place un enseignement du **volume de la voix** dans une perspective pragmatique. En effet, ils ont montré aux élèves l'importance d'adapter

son volume à la situation de communication et ont expliqué l'effet que peuvent avoir sur l'interlocuteur un volume trop bas et un volume trop élevé. E01 s'est présenté aux élèves en chuchotant et leur a demandé s'ils avaient compris ce qu'il avait dit. Les élèves ont répondu par la négative. Il leur a ensuite demandé quel sentiment cela éveillait en eux. Un élève a répondu que cela le fâchait de ne pas comprendre. Il a ensuite fait la même chose, mais en criant. Les élèves ont une fois de plus constaté qu'avoir un volume inadéquat peut nuire à la communication. Une élève a dit : « Quand c'est trop fort, ça me fait mal aux oreilles et j'ai pas le goût d'écouter. »

Deux enseignants ont enseigné l'importance de la **posture** pour favoriser une communication harmonieuse. E02 a expliqué qu'il était important de se tenir droit et d'être placé devant les gens à qui on s'adresse pour être certain d'être entendu. E24 a demandé aux élèves : « Quel impact cela peut avoir sur toi si ton ami te parle en bougeant et en jouant continuellement avec ses vêtements plutôt que de se tenir droit les bras le long du corps? » Les élèves ont répondu que cela pouvait les déconcentrer du message parce que leur attention était portée sur les mouvements.

Deux enseignants se sont attardés aux **tours de parole**. E03 a demandé aux élèves pourquoi ils devaient lever la main s'ils souhaitaient poser des questions. Un élève a répondu : « Pour qu'on ne parle pas tous en même temps et qu'on ne se comprenne pas. » E13 a aussi expliqué l'importance de lever la main pour pouvoir prendre la parole en classe.

Deux enseignants ont choisi de faire une activité portant sur la **clarté** (E12 et E13). Cette activité est issue du matériel pédagogique conçu par l'Institut Pacifique (2002) pour le projet *Vers le Pacifique*, projet visant à prévenir la violence et les problèmes psychosociaux chez les jeunes auquel adhère leur école. Nous avons pris connaissance de ces documents, mais puisque leur reproduction est interdite, nous ne

pouvons pas les mettre en appendice. Nous pouvons toutefois préciser que le but de l'activité, pour les deux enseignants, était de faire prendre conscience aux élèves de l'importance d'un message clair pour favoriser une communication harmonieuse : « Quand ton message est clair, il est plus facile à comprendre, donc il y a moins de risques de malentendus » (E12).

Deux enseignants ont travaillé le **vocabulaire** lié au respect avec les élèves. E21 et E22 visaient à amener les élèves à prendre conscience que certains mots peuvent blesser et à en trouver d'autres ayant un impact positif ou neutre sur l'interlocuteur. Ils souhaitaient ainsi faire des liens avec des situations vécues lors des récréations : « Vous revenez souvent de la récréation en me disant qu'un ami vous a traité de ci ou de ça. Ça vous fait de la peine. Il y a des mots qui blessent, d'autres non. On va essayer d'en trouver qui ne blessent pas » (E21).

Deux enseignants ont enseigné à adopter une **attitude** appropriée. L'enseignant E12 a enseigné aux élèves comment démontrer une attitude empathique lorsqu'un ami ressent des sentiments et émotions et a expliqué l'importance que cela pouvait avoir lors de la communication : « Si un ami me parle de ce qu'il ressent, est-ce que je baisse les yeux? Est-ce que j'arrête de l'écouter? Est-ce que je change de sujet? Est-ce que je me sauve? Non. Je lui demande ce qu'il ressent, j'observe ses réactions, je le questionne. » Il est à noter que cette activité est également issue des documents pédagogiques conçus par l'Institut Pacifique (2002) pour le projet *Vers le Pacifique*. L'enseignant E21 a aussi enseigné aux élèves à adopter une attitude appropriée en les amenant à prendre conscience que rire des autres peut avoir des conséquences négatives sur la communication : « Lorsqu'un ami rit de toi, as-tu le goût de continuer à lui parler? »

L'enseignant E03 a insisté sur l'importance de l'**écoute** lorsqu'un ami raconte sa fin de semaine. Il a rappelé aux élèves comment faire pour écouter : « [...] rester assis calme et regarder l'ami qui parle. »

L'enseignant E01 a enseigné la **politesse** à ses élèves en leur expliquant l'importance de saluer les gens et de les remercier de nous avoir écoutés : « Quand on se présente, on commence toujours par saluer les gens et on termine en les remerciant de nous avoir écouté. Cela fait partie des règles de politesse. »

L'enseignant E24 a enseigné à **utiliser des organisateurs textuels** lorsqu'on raconte sa fin de semaine. Il a expliqué aux élèves que cela favorisait la compréhension de son message par les interlocuteurs, donc que cela facilitait la communication : « Je veux que tu précises l'ordre des événements pour que je comprenne bien ce que tu me racontes. Tu utilises "d'abord", "ensuite", "après" et "finalement". »

En somme, les actes de parole (se présenter, raconter, féliciter), le regard, le volume de la voix, la posture, les tours de parole, la clarté du message, le vocabulaire, l'attitude, l'écoute, la politesse et les organisateurs textuels sont les objets d'enseignement/apprentissage issus des observations des activités planifiées d'enseignement de l'oral pragmatique.

Dans les lignes qui suivent, nous décrivons les stratégies pédagogiques pour l'enseignement de ces objets afin de faire émerger le portrait de l'enseignement de l'oral pragmatique. Nous présentons les stratégies pédagogiques de l'enseignement de l'oral pragmatique planifié qui sont ressorties de nos observations dans le tableau 4.2.

Tableau 4.2
Stratégies pédagogiques lors des activités d'oral pragmatique planifiées observées

Stratégies pédagogiques	Enseignants
Explication, consigne et questionnement pour informer les élèves de l'intention et de la situation de communication	E01, E02, E03, E12, E13, E21, E22, E24
Questionnement afin de faire l'état des connaissances	E02, E12, E13, E21, E22, E24
Modelage	E01, E02, E12, E13, E22, E24
Pratique guidée	E01, E02, E22
Pratique coopérative	E01, E12, E13, E22
Pratique autonome	E01, E22
Exemple	E12, E13, E21, E22
Exercice écrit	E12, E13, E21
Causerie	E03, E13, E24
Discussion	E12, E13, E21
Répétition, résumé et questionnement pour synthétiser	E12, E13, E21
Félicitations pour faire du renforcement positif	E01, E02, E22
Questionnement, exemple et consigne pour favoriser le transfert	E02, E12, E13
Questionnement métacognitif	E01, E12, E13, E22

Nous avons observé tous les enseignants amorcer leur activité **en expliquant, en donnant des consignes ou en questionnant pour informer les élèves de l'intention de communication et de la situation de communication**. L'observation que nous avons réalisée de l'enseignant E01 nous le montre lorsqu'il explique aux élèves qu'ils vont réaliser un exposé oral où ils devront se présenter aux amis de la classe au moyen d'objets qui les représentent. Il précise que cette présentation sera enregistrée afin d'être déposée dans le portfolio électronique de l'élève pour que sa famille et ses amis puissent la voir : « [...] je t'ai expliqué hier que tu allais te présenter aux amis avec trois objets qui te représentent. » L'enseignant E02, lors de sa première activité, a expliqué aux élèves qu'il est important de se présenter lorsqu'on rencontre quelqu'un pour la première fois : « Quand je rencontre quelqu'un que je ne connais

pas, je me présente en disant mon nom. » Ce même enseignant, lors de sa deuxième activité, a donné des consignes aux élèves en leur disant que certains d'entre eux devraient raconter une histoire qu'ils avaient entendue à quelques reprises durant la semaine en portant attention à leur volume, à leur regard et à leur posture, parce que cela a un effet sur la compréhension des amis qui écoutent. E03 et E13, eux, ont donné des consignes à leurs élèves, lors d'une causerie, pour leur demander de raconter un événement de leur fin de semaine en portant attention au volume de leur voix et au regard lors de la prise de parole, d'être attentifs et de lever la main s'ils souhaitent poser des questions lors de l'écoute parce que cela facilite la communication. L'enseignant E12 a présenté la situation de communication en expliquant et en questionnant :

Le détective Empathique va nous donner des trucs pour essayer de comprendre les sentiments des autres. Est-ce qu'on vit toujours les mêmes sentiments en même temps? Non! Alors il faut être capable de les détecter ces sentiments-là pour savoir comment agir. Te mettre un peu à la place de l'autre pour savoir comment lui il se sent.

Pour leur deuxième activité qui portait sur la clarté du message, les enseignants E12 et E13 ont questionné les élèves afin de faire deviner l'intention et la situation de communication qui allaient être abordées durant l'activité grâce à une affiche qu'ils ont collée au tableau. Ils ont expliqué ensuite que l'activité allait permettre de faire découvrir aux élèves des conditions qui les aideraient à bien communiquer lors de conflits parce qu'une mauvaise communication aggrave souvent la situation tandis qu'une bonne communication permet de résoudre les conflits : « Je vais t'apprendre à communiquer quand tu es en colère [...] » (E12). Les enseignants ont expliqué aux élèves que dans toute communication, il y a un émetteur et un récepteur et que ces deux rôles sont tout aussi importants, mais que dans le cadre de cette activité, ils allaient s'attarder au rôle d'émetteur. Ils feraient des mises en scène pour s'exercer. Pour présenter l'intention et la situation de communication lors de sa première

activité, E21 a expliqué : « J'ai été témoin de plusieurs conflits récemment. Je veux vous apprendre à faciliter les relations avec les amis ». Pour sa deuxième activité, il a précisé qu'ils allaient tenter de trouver des façons d'être positifs face aux autres à l'école parce que cela favorise de saines relations. Il a mis les élèves en contexte en utilisant un déclencheur, soit en leur lisant le livre *Petit trésor sous les mers de Tahiti* de Lebel et Turenne (2013) et en les amener à découvrir de façon précise de quoi il allait être question durant l'activité.

L'enseignant E22 a expliqué aux élèves qu'ils feraient une activité portant sur le respect et que cette idée lui était venue à la suite du conseil de coopération qu'ils avaient fait le vendredi précédent où de nombreux conflits avaient été rapportés :

Tu te rappelles vendredi dernier lors de notre conseil de coopération, il y avait eu de nombreux conflits entre vous durant la semaine. J'ai pensé que nous pourrions faire une activité portant sur le respect à partir des conflits que vous avez vécus. Je suis certaine que vous pouvez trouver des façons beaucoup plus respectueuses de communiquer.

L'enseignant souhaitait amener les élèves à trouver des solutions. La seconde activité de l'enseignant E22 a aussi été proposée aux élèves à la suite du dernier conseil de coopération où un défi de classe a été voté, soit féliciter ses amis lorsqu'ils respectent les valeurs de l'école qui sont le respect, l'engagement et la responsabilité. L'enseignant a attiré l'attention des élèves sur une affiche sur laquelle il était écrit : « Mets tes lunettes de couleur, tu sèmeras la bonne humeur. » Il a demandé aux élèves ce que cela signifie et comment ils se sentaient quand ils recevaient des bons et des mauvais commentaires. L'enseignant a expliqué qu'il y a beaucoup de commentaires négatifs émis en classe depuis quelques semaines et qu'il souhaitait travailler avec eux afin de les réduire. Il les a plongés dans la situation de communication en leur faisant lire la bande dessinée *Accomplissement* de Communoutils (2012) qu'il a affiché au tableau numérique interactif afin que les

élèves prennent conscience de l'effet que certains mots ont sur eux et du thème de l'activité.

Pour E24, l'amorce de la causerie portant sur une activité réalisée en fin de semaine s'est faite ainsi : « Bon lundi! J'espère que vous allez bien. J'ai hâte de savoir ce que vous avez fait en fin de semaine. » Ensuite, il a donné des consignes aux élèves : « Je veux que tu me racontes un événement de ta fin de semaine en utilisant des organisateurs textuels, en regardant tes camarades et en ayant une posture appropriée. »

Nous constatons, à la lumière de nos observations, que tous les enseignants, à leur façon, ont présenté à leurs élèves l'intention de communication, c'est-à-dire le but de l'activité, et la situation de communication, soit le type de sujet (scolaire ou social), la prise en compte de leurs intérêts (par exemple, faire des mises en scène) et l'intégration à d'autres pratiques (par exemple, la lecture).

Une autre des pratiques répandues chez les enseignants observés est de **questionner les élèves afin de vérifier l'état de leurs connaissances**. Pour ce faire, lors de son activité *Raconter une histoire déjà entendue*, E02 a questionné les élèves pour qu'ils identifient de quelle façon on doit raconter une histoire à tous les amis. Il a félicité les élèves qui ont fourni des réponses appropriées, mais a précisé qu'ils s'attarderaient au volume, au regard et à la posture. L'enseignant E12 a amorcé son activité sur l'empathie en faisant un retour sur l'atelier précédent qui portait sur l'écoute. Il a demandé aux élèves : « Vous souvenez-vous ce qu'est l'écoute? Avez-vous mis en pratique les comportements liés à l'écoute? » Les élèves ont donné les réponses attendues par l'enseignant (écouter avec les oreilles, regarder l'autre, se tenir droit et à une bonne distance, poser des questions et essayer de comprendre ses sentiments). E12 a ensuite précisé l'intention et la situation de communication de l'activité du jour,

soit démontrer de l'empathie à ses amis, et a demandé aux élèves s'ils savaient ce que voulait dire le mot « empathie ». Il a reformulé ce que les élèves ont dit et a complété.

E12 et E13 ont aussi commencé leur activité *Communiquer clairement* par un retour sur l'activité précédente qui portait sur la gestion de la colère. Au moyen du questionnement, les enseignants ont vérifié si les élèves se rappelaient des étapes pour gérer leur colère : « Peux-tu me nommer les étapes pour gérer la colère? » (E13), et s'ils avaient essayé de les mettre en application : « Qui a essayé de mettre ces trucs en application depuis notre atelier? » « Dans quelle situation? » (E12). Ils ont aussi demandé aux élèves quelle était leur définition de la communication. Après les avoir écoutés, ils ont proposé la définition qui provient du guide d'animation : « C'est savoir dire ce que je pense, ce que je ressens et savoir écouter l'autre » (E12, E13 et Institut Pacifique, 2002, p. 84). Ils ont aussi fait découvrir aux élèves les apprentissages à réaliser en lien avec le message clair. Un message clair comporte trois éléments que les élèves devaient découvrir à partir d'affiches fournies dans le matériel pédagogique : je dis comment je me sens, je dis pourquoi je me sens ainsi et je dis ce que j'aimerais. Ils ont fait de même pour que les élèves identifient où s'inséraient les conditions d'une bonne communication et les principes d'un message clair dans les quatre étapes de la résolution de conflits (1- se calmer; 2- se parler, 3- chercher des solutions possibles; 4- trouver et s'entendre sur une solution pacifique). Ils ont demandé aux élèves de porter attention à une affiche qui se trouvait déjà en classe portant sur les quatre étapes pour régler des conflits (voir appendice J).

La première activité d'E21 s'est aussi amorcée par un questionnement quant aux activités réalisées durant l'année au regard du respect. L'enseignant a ensuite fait un retour sur un exercice réalisé la semaine précédente où les élèves devaient juger de leur attitude face à leurs amis. Il a aussi demandé aux élèves de définir le mot

« positif » lors de la première activité. Ceux-ci ont répondu que cela pouvait être de dire des mots gentils, de ne pas faire de mal aux autres et de ne pas se laisser décourager. La deuxième activité d'E21 a débuté par un retour sur l'activité précédente au moyen de questions : « Qu'est-ce que nous avons fait lors de la dernière activité? » L'enseignant a ensuite lu un livre aux élèves et leur a demandé d'identifier la situation vécue par le personnage. Ceux-ci ont nommé aisément l'intimidation. L'enseignant E22, lui, a demandé aux élèves de nommer les valeurs de l'école (respect, engagement et responsabilité) et de donner des exemples. Il a ensuite demandé aux élèves de se rappeler les mots-clés illustrant les conflits de la semaine dernière : « boîtes à lunch, coiffure, chandail ». Il a enchaîné en présentant un livre aux élèves dans lequel des situations similaires se trouvent : *Je suis respectueux* de Parker (2008). L'enseignant avait numérisé le livre et s'est servi du tableau numérique interactif pour le présenter aux élèves. Chaque page du livre devait être lue par un élève différent et chaque élève était questionné sur sa compréhension de l'image et du texte. E24, pour activer les connaissances des élèves, a posé la question : « Est-ce qu'il y a des amis parmi vous qui ont remarqué les mots que j'ai utilisés lorsque j'ai raconté mon activité et que je veux toujours que vous utilisiez? »

Plusieurs enseignants ont eu recours à du **modelage** pour enseigner l'oral pragmatique. E01 l'a fait pour montrer aux élèves comment se présenter à quelqu'un. Il a expliqué qu'on doit dire « Bonjour » au début et « Merci » à la fin, avoir un volume et un débit appropriés et regarder les personnes. Il a ensuite expliqué aux élèves que le volume peut être trop fort, correct ou pas assez fort. Il leur a demandé de porter attention au volume alors qu'il procédait à la modélisation d'un contreexemple. Il a par la suite interrogé les élèves afin qu'ils portent un jugement sur le volume de la voix utilisé. Après, il a procédé à un autre contreexemple et a demandé encore une fois aux élèves de juger le volume utilisé. Il a finalement réalisé un exemple afin de montrer aux élèves quelles sont ses attentes quant au volume, mais

aussi quant à la structure de la présentation (« bonjour » et « merci »). L'enseignant a ensuite utilisé la même démarche pour enseigner le débit (trop vite, correct ou trop lent) et le regard (en bas, devant les amis ou en haut). E02 a précisé ce qu'il faut faire lorsqu'on se présente à quelqu'un qu'on ne connaît pas : « [...] regarder la personne dans les yeux, dire bonjour et se nommer en ayant un volume adapté à la situation. » Il a modélisé la façon de se présenter. Pour son activité *Raconter une histoire déjà entendue*, E02 a modélisé la lecture de la première page du livre en demandant aux élèves de porter attention au volume de sa voix, à son regard et à sa posture. Lors de sa modélisation, il s'est interrompu régulièrement et s'est interrogé à savoir si son volume, son regard et sa posture étaient adéquats. Lors de son activité sur l'empathie, l'enseignant E12 a demandé aux élèves comment faire pour savoir comment l'interlocuteur se sent. Il a mimé une personne qui se met à pleurer, ensuite une personne qui saute de joie. Les élèves ont répondu qu'ils le voyaient. L'enseignant a poursuivi en expliquant aux élèves qu'ils allaient faire une activité qui consistait à demander à deux élèves de mimer un sentiment choisi par l'enseignant et aux autres élèves de tenter de le trouver. L'enseignant a demandé aux élèves comment ils avaient fait pour trouver le sentiment. Ceux-ci ont répondu qu'ils avaient observé le corps. En ce qui concerne l'enseignant E22, celui-ci a d'abord expliqué les consignes de l'activité : chaque élève va piger le nom d'un ami et écrire un petit message afin de féliciter cet ami pour un comportement positif qu'il a eu durant l'année. L'enseignant a modélisé la façon de faire : « Je félicite... parce qu'il a été gentil avec moi cette année. » E24, lui, a modélisé la façon de raconter sa fin de semaine en utilisant des organisateurs textuels.

Des enseignants ont fait faire une **pratique guidée** à leurs élèves. E01, E02 et E22 ont guidé les élèves qui en avaient besoin en les questionnant ou en reformulant les propos qui manquaient de clarté. L'enseignant E01 a expliqué aux élèves :

Avant de faire votre présentation devant tous les amis, vous allez vous exercer en équipe de deux. Je veux que vous portiez attention au volume, au débit et au regard de votre ami. Vous allez noter vos observations sur la grille d'observation suivante (voir appendice J). Je vais vous montrer comment faire. J'aimerais que tu viennes à l'avant de la classe pour montrer aux amis ce que je veux que vous fassiez.

E02, lui, a choisi un élève qui est venu se placer à côté de lui (l'enseignant était assis sur une petite chaise devant les amis qui étaient assis au sol) et lui a demandé de faire la lecture de la 2^e page en montrant dans le livre les images qui correspondaient à l'histoire. L'enseignant a guidé l'élève, s'est assuré qu'il parlait assez fort, qu'il regardait les amis et qu'il se tenait droit devant eux. Il a reformulé lorsque les propos de l'élève n'étaient pas clairs. Il a invité un nouvel élève pour chaque nouvelle page du livre et a procédé de la même façon. L'enseignant E22, lui, a donné les consignes de l'activité à faire : « En équipe de trois, vous allez recevoir une image. Vous devez identifier une situation problématique vécue en classe à laquelle l'image vous fait penser et trouver une façon respectueuse de résoudre le conflit. » L'enseignant a fait une pratique guidée de la réception de l'image avec un élève. Il a ensuite expliqué une autre consigne : « Chaque élève doit jouer un rôle. Il y aura un présentateur et deux acteurs. » Trois élèves ont fait une pratique guidée des rôles. L'enseignant a expliqué que chaque équipe devrait présenter à l'avant de la classe. L'enseignant a guidé une équipe lors de sa présentation.

Les enseignants E01, E12, E13 et E22 ont fait faire une **pratique coopérative**. E01 a d'abord demandé à un élève de répéter les consignes pour s'assurer de sa compréhension de l'activité, a ensuite distribué une grille d'observation aux élèves (voir appendice J) et les a invités à se joindre à un ami. Pendant l'activité, l'enseignant a circulé, aidé les élèves qui en manifestaient le besoin et les a encouragés. Pour amener les élèves à faire des pratiques coopératives, les enseignants E12 et E13 ont fait faire des mises en scène à leurs élèves lors de

l'activité *Communiquer clairement*. Ils ont formé sept équipes de deux ou trois élèves et ont distribué à chaque équipe une mise en scène portant sur une des conditions d'une bonne communication. Chaque équipe a préparé sa scène et l'a présentée aux autres. Les autres élèves devaient deviner de quelle condition d'une bonne communication il s'agissait et, lorsqu'ils l'avaient trouvée, l'enseignant collait une image correspondant à cette condition au tableau. Les sept conditions étaient : se placer à l'écart des autres pour pouvoir se parler calmement, être à une distance raisonnable, parler un à la fois, écouter l'autre, parler respectueusement, parler calmement et parler au « je ». L'enseignant E22, lors de l'activité *Communiquer respectueusement*, a distribué des images aux équipes et les élèves ont eu cinq minutes pour se préparer et s'exercer.

Les enseignants E01 et E22 ont aussi fait faire une **pratique autonome** aux élèves. E01 a demandé à un élève volontaire de prendre place sur la chaise berçante pour faire sa présentation. Avant que l'élève volontaire commence sa présentation, l'enseignant a regardé l'observation complétée par l'ami avec qui il s'était exercé lors de la pratique coopérative et a mentionné à l'élève ce sur quoi il devait porter son attention : « Ton ami a noté que tu devais parler plus fort. » Dans la classe de E22, lors de l'activité *Communiquer respectueusement*, chaque équipe est venue présenter sa mise en situation à l'avant de la classe. Avant de commencer, l'enseignant leur a rappelé de porter attention à leur volume. Les élèves sont venus faire leur présentation. L'enseignant a ensuite demandé aux élèves spectateurs de lui dire si les acteurs avaient communiqué de façon respectueuse : « Trouvez-vous cela respectueux? » Il a aussi demandé d'autres façons de communiquer qui auraient pu être appropriées à la situation : « Auriez-vous d'autres façons respectueuses de réagir? » Ce même enseignant a aussi utilisé la pratique autonome lors de l'activité *Féliciter quelqu'un*. Il a laissé quelques minutes à tous les élèves pour qu'ils écrivent

leur phrase et leur a demandé de lire leur message à tour de rôle en portant attention au volume de leur voix et en ayant une bonne position d'écoute.

Les enseignants E12 et E13 ont également donné des **exemples** aux élèves de bonnes façons de communiquer. Un de ces exemples est le suivant : « Je suis gêné de marcher à côté de toi parce que tu parles trop fort et tout le monde nous regarde. J'aimerais que tu sois plus discret » (E12, E13 et Institut Pacifique, 2002, p. 88). E12, lors de son activité sur l'empathie, a demandé comment réagir lorsqu'un ami pleure. Les élèves ont proposé différents exemples. Pour chacun d'eux, l'enseignant a demandé si c'est une bonne façon d'intervenir. L'enseignant E21 a aussi donné de nombreux exemples de façons d'être respectueux et a comparé le respect à une clé passepartout : « Quand je suis respectueux avec mes amis, c'est comme une clé qui me permet d'entrer partout où je veux. Tu peux entrer en contact sans problème avec les gens si tu sais être respectueux. » L'enseignant E22 a questionné tous les élèves afin qu'ils trouvent des exemples de manque de respect dans leur quotidien en classe. Ceux-ci ont nommé le fait de dépasser dans la file d'attente pour la pizza ou pour la buvette, empiéter dans l'espace de chacun, etc. Il a aussi demandé aux élèves de trouver des solutions pour chacune de ces situations.

Les enseignants E12, E13 et E21 ont fait faire un **exercice écrit** aux élèves. E12 et E13, lors de l'activité *Communiquer clairement*, ont distribué aux élèves une feuille d'exercice et, en grand groupe, ils ont invité des élèves à lire à voix haute la situation et à évaluer si les conditions d'une bonne communication étaient respectées. Les élèves ont ensuite été amenés à reformuler les propos en appliquant les principes d'un message clair. L'enseignant E12 a exigé des élèves, lors de son activité sur l'empathie, qu'ils complètent une activité dans leur cahier d'exercices. Il a demandé à un élève de lire à voix haute la consigne qui était de relier l'image de la petite fille à l'image qui exprimait le mieux son sentiment. L'enseignant a questionné les élèves pour

connaître leur réponse et les raisons de leur choix. L'enseignant E21 a proposé aux élèves un travail écrit où différentes façons d'agir ou de parler étaient présentées (voir appendice J) et où les élèves devaient identifier s'ils avaient déjà eu ce comportement et si ce comportement favorisait ou non les relations.

Les enseignants E03, E13 et E24 ont fait faire une **causerie** aux élèves pour favoriser l'apprentissage de l'oral pragmatique. Ils ont donné des consignes aux élèves. Par exemple, E03 et E13 ont demandé de raconter un événement de leur fin de semaine en portant attention au volume de leur voix et au regard lors de la prise de parole, d'être attentifs et de lever la main s'ils souhaitent poser des questions lors de l'écoute parce que cela facilite la communication. Ils ont reformulé les propos des élèves lorsque ceux-ci n'étaient pas clairs.

Les enseignants E12, E13 et E21 ont aussi eu recours à la **discussion** comme stratégie pédagogique. Lors de l'activité *Communiquer clairement*, les enseignants E12 et E13 ont suscité la discussion en posant cette question : « Que peut-il arriver si on ne respecte pas les conditions d'une bonne communication et si on n'applique pas les principes d'un message clair? » L'enseignant E21 a aussi animé une discussion sur ce que signifie être positif. Il était question du respect des règlements et de la façon de trouver un consensus. Ensuite, il a proposé une mise en situation pour voir comment les élèves allaient réagir : « Qui doit décider au ballon "king"⁷? » Plusieurs élèves voulaient donner leur interprétation du règlement. L'enseignant leur a fait remarquer leur divergence d'interprétation et l'importance de trouver des façons positives de régler cette situation. Les élèves ont mentionné que l'honnêteté et le respect des règles facilitent les relations, mais aussi les paroles gentilles. L'enseignant a demandé aux élèves de nommer des paroles gentilles à dire lorsqu'ils jouent au ballon « king ». L'enseignant E21 a animé une autre discussion lors de son activité sur l'intimidation

⁷ Le ballon « king » est un jeu auquel les élèves s'adonnent lors de la récréation.

en demandant aux élèves quelles paroles ils utilisent parfois qui peuvent blesser leurs amis.

Les enseignants E12 et E13 ont fait faire une **synthèse** des apprentissages réalisés lors de l'activité *Communiquer clairement*. Ils ont **répété** chacune des conditions d'une bonne communication et se sont assuré que tous les comprennent. L'enseignant E12, lors de son activité sur l'empathie, a **résumé** les observations faites par les élèves et a dévoilé les façons pour démontrer de l'empathie au moyen d'une affiche : « Donc les conseils du détective empathique sont... j'observe le corps de la personne à qui je parle. Je regarde autour de la personne pour comprendre comment elle se sent. Je vérifie ce que je pense. » L'enseignant E12 a finalement **demandé** aux élèves de reformuler ce qu'est l'empathie et de renommer les trois étapes pour démontrer de l'empathie. L'enseignant E21 a conclu l'activité par un retour sur les notions apprises.

Les enseignants E01, E02 et E22 ont fait du **renforcement positif** auprès de leurs élèves. L'enseignant E01 a **félicité** les élèves d'avoir réussi leur première présentation de l'année. L'enseignant E02 a félicité les élèves qui ont respecté les consignes. L'enseignant E22, lors de la première activité, a félicité à tour de rôle chacune des équipes. Lors de la deuxième activité, il a félicité les élèves pour leur bon travail.

Les enseignants E02, E12 et E13 ont mis en place des pratiques comme le **questionnement, les exemples et les consignes pour favoriser le transfert**. E02 a terminé l'activité en demandant aux élèves d'établir des liens entre leur vécu et le vécu du personnage du livre. Il a donné un exemple tiré de son histoire personnelle et a ensuite écouté les élèves qui souhaitaient faire des liens avec leur vie. Les enseignants E12 et E13 ont invité les élèves à transférer les apprentissages réalisés en lien avec la communication claire dans diverses situations : « [...] lors d'un conflit à

la récréation et lors d'un conflit avec ton frère ou ta sœur » (E13) d'ici au prochain atelier. E12 a conclu cette activité en demandant à un élève de donner un exemple d'un moment où il a démontré de l'empathie dans son quotidien.

Les enseignants E01, E12, E13 et E22 ont fait faire de la **métacognition** à leurs élèves. L'enseignant E01 a complété son activité en questionnant les élèves sur leurs forces et défis : « Qu'as-tu trouvé facile dans cette activité? [...] Pourquoi? [...] Qu'as-tu trouvé difficile? [...] Pourquoi? » E12 et E13 ont **demandé** aux élèves s'ils respectaient habituellement les sept conditions d'une bonne communication et ce qu'ils trouvaient difficile à respecter. E22 a terminé l'activité en demandant aux élèves de lever la main s'ils avaient aimé faire l'activité.

L'observation et les documents pédagogiques issus des 13 activités planifiées d'enseignement de l'oral pragmatique nous ont permis de faire émerger les objets d'enseignement/apprentissage suivants : les actes de parole *se présenter, raconter, féliciter*, le regard, le volume, la posture, les tours de parole, la clarté du message, le vocabulaire, l'attitude, l'écoute, la politesse et l'utilisation d'organismes textuels. Nous avons également identifié des stratégies pédagogiques de l'oral pragmatique mises en place au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire : explication, consigne et questionnement concernant l'intention et la situation de communication, questionnement afin de faire l'état des connaissances, modelage, pratique guidée, pratique coopérative, pratique autonome, exemple, exercice écrit, causerie, discussion, répétition, résumé et questionnement pour synthétiser, félicitations pour faire du renforcement positif, questionnement, exemple et consigne pour favoriser le transfert et questionnement métacognitif. De nombreux liens peuvent être établis entre ces objets et stratégies et ceux recensés dans les documents ministériels, les écrits professionnels et scientifiques. Il en sera question dans la section intitulée *Liens avec le cadre théorique*.

Lors de l'observation de ces activités, nous avons aussi identifié des activités spontanées d'enseignement de l'oral pragmatique que nous décrivons à la suite.

Activités d'enseignement de l'oral pragmatique spontanées observées

En effet, lorsque nous sommes allée en classe, nous avons été témoin d'activités d'enseignement de l'oral pragmatique spontanées que nous jugeons pertinentes pour l'élaboration du portrait de l'enseignement de l'oral pragmatique. Nous avons répertorié 18 activités spontanées, dont sept au préscolaire 5 ans, trois en 1^{re} année et huit en 2^e année. Le tableau 4.3 permet d'identifier les objets d'enseignement/apprentissage que nous avons observés.

Tableau 4.3

Objets d'enseignement/apprentissage lors des activités d'oral pragmatique spontanées observées

Objets d'enseignement/apprentissage	Enseignants
Écoute	E01, E02, E03, E13, E21, E22
Langage non verbal : mimique	E13, E22
Manifestation appropriée de ses émotions : joie, déception	E13, E22
Regard	E01, E13
Tours de parole	E21, E22
Acte de parole : saluer une personne	E03
Quantité d'informations transmises	E03
Volume de la voix	E22
Politesse	E22

L'**écoute** est un objet d'enseignement/apprentissage sur lequel six enseignants sont intervenus (E01, E02, E03, E13, E21, E22). Les interventions des enseignants servaient à rappeler aux élèves qu'ils devaient garder le silence dans tel ou tel contexte pour faciliter la prise de parole d'un autre élève ou de l'enseignant : « C'est silence » (E03), « On se tait » (E21).

Deux enseignants (E13, E22) sont intervenus au regard du **langage non verbal** et de la **manifestation appropriée de ses émotions**. Leurs interventions visaient à montrer aux élèves une façon adéquate de manifester sa joie ou sa déception dans un contexte de classe, c'est-à-dire lorsqu'il n'est pas toujours possible de manifester verbalement ses émotions : « Comment pourrais-tu nous montrer que tu es content? » (E22).

Le **regard** est un autre des objets d'enseignement/apprentissage sur lequel les enseignants E01 et E13 sont intervenus de façon spontanée. Leurs interventions avaient pour but de rappeler à l'élève l'importance de regarder son interlocuteur pour faciliter la communication : « Quand tu poses ta question, tu dois regarder l'ami parce que c'est à lui que tu parles » (E13).

Les **tours de parole** font aussi partie des objets d'enseignement/apprentissage enseignés de façon spontanée lorsque les enseignants demandent aux élèves de répondre à des questions. Les enseignants E21 et E22 sont intervenus pour que les élèves comprennent qu'il n'est pas possible de parler tous en même temps : « Je veux que tu lèves la main parce que si vous parlez tous en même temps, on ne se comprend pas » (E22).

L'**acte de parole « saluer une personne »** est aussi au nombre des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral pragmatique spontané. L'enseignant E03 s'est ainsi assuré que ses élèves apprenaient à saluer une personne qu'ils rencontrent pour la première fois. Ce même enseignant est aussi intervenu concernant la **quantité d'information** transmise, c'est-à-dire qu'il a demandé à l'élève d'ajouter de l'information pour préciser sa pensée. Comme ce que l'élève communiquait n'était pas clair, cela avait un impact sur la compréhension et l'enseignant a essayé d'aider

l'élève à être clair en lui demandant des précisions : « Peux-tu me dire à quel moment c'est arrivé? Avant ou après être allé marcher dans le bois? »

Le **volume de la voix** et la **politesse** sont deux autres objets d'enseignement/apprentissage en oral pragmatique. L'enseignant E22 avait l'intention de faire comprendre à un élève qu'un volume trop bas nuit à la compréhension du message : « Quand tu ne parles pas assez fort, je n'entends pas tous les mots et je ne comprends pas ce que tu veux me dire. » Pour ce qui est de la politesse, l'enseignant E22 a enseigné aux élèves l'importance de dire « merci » lorsqu'on demande à un ami d'échanger son livre et que celui-ci accepte.

Nous décrivons dans les lignes qui suivent les diverses stratégies pédagogiques en lien avec ces objets d'enseignement/apprentissage issus d'activités spontanées. Elles ont été identifiées grâce à notre grille d'analyse. Celles qui ont émergé sont présentées dans le tableau qui suit.

Tableau 4.4

Stratégies pédagogiques lors des activités d'oral pragmatique spontanées observées

Stratégies pédagogiques	Enseignants
Consigne	E01, E02, E03, E13, E22
Intervention non verbale	E03, E13, E21, E24
Questionnement	E03, E22
Énoncé indirect	E01
Renforcement positif	E22

Plusieurs enseignants ont utilisé la **consigne**. E02 et E22 ont procédé par consignes afin de demander à quelques élèves de prendre leur position d'écoute : « On s'assoit pour écouter ses amis » (E02) et « Montre-moi que tu as une belle position d'écoute, que tes pieds sont ancrés au sol comme deux racines d'arbre. J'ai avancé ma chaise au maximum [...]. Comme ça, je suis disposé à écouter efficacement mes amis »

(E22). Deux enseignants ont fait des interventions spontanées au moyen d'une consigne concernant le regard : « On regarde l'ami qui présente » (E01) et « Quand tu poses ta question, tu dois regarder l'ami parce que c'est à lui que tu parles » (E13). L'enseignant E22 a donné une consigne en ce qui concerne les tours de parole : « Oublie pas, je respecte le droit de parole. Nicolas⁸ nomme un élève et c'est cet élève-là qui a le droit de parole », « Attention, c'est le défi, c'est le défi d'attendre ton tour de parole ». Il est aussi intervenu par rapport au volume : « N'oublie pas de grimper le volume de ta voix. Quand tu t'adresses au groupe, tu dois parler un petit peu plus fort. » L'enseignant E03 a demandé aux enfants de saluer la chercheuse. L'intervention consistait en une consigne adressée à tout le groupe. Les élèves devaient la saluer tous en même temps.

L'une des façons d'intervenir que nous avons observées est **l'intervention non verbale**. E03, E13 et E21 sont intervenus de façon non verbale (index devant la bouche) pour demander à certains élèves de se taire pendant des activités. E13 a posé sa main sur le bras d'un élève afin qu'il cesse de bouger pendant qu'il parle et E24 a pris la main d'un élève pour qu'il arrête de jouer avec ses vêtements. L'enseignant E21 est intervenu de façon non verbale pour que les élèves lèvent la main avant de parler, c'est-à-dire qu'il a lui-même levé la main pour indiquer aux élèves ses attentes.

Une autre des interventions d'E03 a consisté à utiliser le **questionnement** durant la causerie pour que les élèves apportent des précisions à propos des activités réalisées durant la fin de semaine : « Est-ce qu'elle [une élève avec qui l'enfant a joué durant la fin de semaine] est à l'école? ». Quant à E22, il a questionné les élèves sur les différentes façons non verbales de manifester sa joie : « Comment pourrais-tu nous montrer que tu es content? ». Il a aussi questionné ainsi à propos des tours de parole :

⁸ Prénom fictif.

« Est-ce que c'est à ton tour de parler? », « Est-ce que tu as levé ta main, mon cœur? ». En ce qui a trait au volume, E22 a questionné les élèves en pointant une affiche (voir appendice J) qui sert d'aide-mémoire : « Quand je travaille en équipe, le volume de ma voix doit être? », « Quand tu t'adresses à un groupe, comment doit être le volume de ta voix? ». E22 est aussi intervenu de façon spontanée à propos de la politesse. Les élèves devaient échanger leur livre entre eux et l'enseignant a questionné les élèves qui n'utilisaient pas de mots de politesse : « Comment pourrais-tu lui répondre de façon polie? [...] Oui, on peut dire non merci. »

Nous avons observé l'enseignant E01 recourir à un **énoncé indirect** : « Il y a des amis qui ne m'écoutent pas. » E22 a utilisé le **renforcement positif** : « Bravo Josée⁹ pour ta bonne position d'écoute. »

En somme, nos observations en classe nous ont permis d'être témoin de certaines activités d'enseignement de l'oral pragmatique spontanées portant sur l'écoute, le langage non verbal (les mimiques), la manifestation appropriée d'émotions (la joie et la déception), le regard, les tours de parole, l'acte de parole « saluer une personne », la quantité d'information transmise, le volume de la voix et la politesse. Il nous a également été permis d'identifier certaines stratégies pédagogiques de l'oral pragmatique spontanée mises en place par les enseignants : les consignes, les interventions non verbales, le questionnement, l'énoncé indirect et le renforcement positif. De nombreux liens peuvent être établis entre ces objets et stratégies et ceux recensés dans les documents ministériels, les écrits professionnels et scientifiques. Il en sera question dans la section intitulée *Liens avec le cadre théorique*.

Les observations réalisées tant pour les activités d'enseignement de l'oral pragmatique planifiées que spontanées ont été bonifiées par les entrevues que nous

⁹ Prénom fictif.

avons réalisées avec les enseignants. Dans la prochaine section, nous rapportons les propos des enseignants, et ce, dans le but d'avoir le portrait le plus représentatif possible de l'enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire.

4.1.1.2 Description des données obtenues grâce aux entrevues

Lors de nos entrevues semi-dirigées, les 12 enseignants ont eu la possibilité de nous expliquer leurs façons d'enseigner l'oral pragmatique pendant toute l'année scolaire (voir appendice F2 pour le questionnaire d'entrevue). Nous avons conçu les questions d'entrevue à partir des concepts reliés à l'enseignement de l'oral pragmatique que l'on retrouve dans les écrits et documents ministériels sur ce sujet et qui sont présentés dans notre cadre théorique. En plus de traiter des objets d'enseignement/apprentissage et des stratégies pédagogiques lors des entrevues, les enseignants nous ont expliqué le sens qu'ils accordaient à l'enseignement de l'oral pragmatique. Nous le présentons dans cette section parce que cela ajoute, selon nous, une valeur aux résultats de notre recherche.

Activités d'enseignement de l'oral pragmatique planifiées rapportées

Les enseignants nous ont appris qu'ils planifiaient des activités portant sur les objets d'enseignement/apprentissage présentés dans le tableau 4.5.

Tableau 4.5
Objets d'enseignement/apprentissage lors des activités d'oral pragmatique planifiées
rapportées

Objets d'enseignement/apprentissage	Enseignants
Actes de parole : saluer, remercier, se présenter, poser une question, faire une demande, décrire, expliquer, féliciter, raconter, s'excuser, nommer et présenter	E01, E02, E03, E11, E12, E13, E14, E15, E21, E22, E23, E24
Contexte	E01, E02, E03, E11, E12, E13, E14, E15, E21, E22, E23, E24
Écoute	E01, E02, E03, E12, E11, E13, E14, E15, E21, E22, E23, E24
Manifestation appropriée d'émotions et de sentiments	E01, E02, E03, E11, E12, E13, E14, E15, E21, E22, E23, E24
Vocabulaire	E01, E02, E03, E11, E12, E13, E14, E15, E21, E22, E23, E24
Volume de la voix	E01, E02, E03, E11, E12, E13, E14, E15, E21, E22, E23, E24
Tours de parole	E01, E11, E12, E13, E14, E15, E21, E22, E23
Manipulation d'un objet	E01, E02, E03, E14, E15, E13, E23, E24
Regard	E01, E02, E03, E11, E14, E15, E21, E22
Politesse	E01, E11, E13, E14, E15, E21, E22, E23
Intonation	E01, E02, E03, E13, E14, E15, E23, E24
Pertinence des informations	E02, E03, E11, E12, E22, E24
Organisateurs textuels	E13, E14, E15, E23, E24
Attitude	E12, E13, E21
Posture	E13, E14, E15
Syntaxe	E24

Tous les enseignants disent enseigner des **actes de parole**. E01 dit planifier des activités sur la façon de saluer et de remercier le chauffeur d'autobus, sur les façons de se présenter, de poser une question, de faire une demande (« Pour aller à la toilette, on ne tire pas sur mon chandail, on attend que je sois disponible et on me dit : "Est-ce que je peux aller à la toilette s'il vous plaît" »). E01, E02 et E03 précisent qu'ils demandent aux élèves d'expliquer (sa couleur préférée, son sport préféré, les

dinosaures, les papillons, son dessin, etc.), de décrire ou de raconter (une sortie avec ses parents, un livre préféré, etc.) : « Je leur apprend qu'on n'explique pas de la même façon quand c'est devant tout un groupe ou devant un ami. Devant un groupe, il faut être préparé, structuré, avoir quelque chose à montrer » (E03). E21 enseigne comment s'excuser : « Tu dois lui dire que tu es désolé de ce que tu as fait, il faut que ça paraisse dans tes yeux que tu es désolé. » E24 enseigne à poser une question : « Je les prépare à poser des questions quand on reçoit un invité. Je leur explique qu'on doit s'informer pour connaître la personne et préparer des questions pour apprendre à la découvrir. »

Le **contexte** est aussi pris en compte par tous les enseignants, selon leurs dires : « Quand le contexte est proche d'eux, comme la cour de récréation, l'école ou la maison, ils sont capables de s'adapter (E12) ».

Tu t'adresses à un adulte, c'est « vous ». Je ne suis pas ton ami, je suis ton professeur, donc moi c'est « vous ». Tu ferais la même chose avec une personne âgée, tu ferais la même chose avec une personne que tu ne connais pas, mais tes amis tu peux les tutoyer parce que tu les connais (E11).

Aussi, ils disent tous enseigner l'**écoute** :

[...] l'écoute, c'était vraiment au quotidien en début d'année. J'enseignais la position d'écoute, de regarder la personne qui te parle, de ne pas croiser les bras, de s'asseoir droit. Je voulais qu'ils apprennent ça rapidement pour faciliter la gestion de la classe, l'apprentissage, les relations avec les amis (E11).

[...] écouter, c'est pas juste avec les oreilles. Il faut avoir une position pour montrer à l'autre qu'on est ouvert pour l'écouter. Les élèves font un dessin et ils identifient avec quoi on écoute... ce n'est pas juste avec les oreilles. Les enfants doivent dessiner le corps. Quand j'enseigne, ils doivent mettre en pratique cette position d'écoute (E12).

Ils mentionnent aussi enseigner la **manifestation appropriée des émotions et des sentiments** : « Ils ont de la difficulté parfois à exprimer leurs émotions et ça sort un peu croche. Ça entraîne parfois des conflits, donc on y travaille » (E21).

J'utilisais les personnages du projet Pacifique et j'expliquais par exemple que monsieur Toutcoeur parle des émotions qu'on peut avoir avec les gens, avec les autres autour de nous, qu'on pouvait vivre. Je leur parlais aussi du petit volcan qu'on a en nous et de la façon de le gérer. On doit aller se trouver un endroit calme, se calmer, lorsqu'on est calmé, on va parler à la personne avec qui on a eu un conflit. On lui parle au je, on explique, on attend l'écoute de l'autre. On faisait des mises en situation de conflits en classe et les élèves venaient en avant de la classe et appliquaient cette stratégie-là (E11).

Ils disent tous enseigner le **vocabulaire** : « On questionne beaucoup les enfants sur les différents mots qu'on peut utiliser » (E02).

Les mots peuvent blesser. Je refais chaque année autour de la St-Valentin cette activité. Ils nomment des mots qui blessent. Ils prennent un cœur, puis ils chiffonnent le cœur et on voit que ça laisse des traces. On met un petit bandage. Même si on dit « je m'excuse », on voit quand même des blessures. (E23)

En outre, l'enseignement du **volume de la voix** est mentionné par tous : « [...] le volume de la voix, c'est pas pareil quand tu veux parler en groupe et quand tu chuchotes » (E21). « [...] le volume de la voix doit être adapté au contexte » (E13).

Neuf enseignants affirment enseigner les **tours de parole** : « Je leur montre à lever la main quand ils veulent parler » (E12), « Chacun doit apprendre à attendre son tour » (E14).

Huit précisent enseigner à **manipuler un objet** : « Ils doivent tenir le livre correctement pour que les amis voient ce qu'ils racontent. » (E02), « Je leur montre comment le présenter aux amis. » (E13), « Je leur montre où se placer par rapport à l'objet pour que les amis puissent voir. » (E15), « Je donne un exemple de ce qu'ils doivent faire avec l'objet. Si c'est un livre, je veux qu'ils montrent des images » (E23).

Huit enseignants disent enseigner le **regard** : « C'est super important qu'ils apprennent à regarder les amis à qui ils parlent. Parfois, leur regard est fuyant parce qu'ils sont gênés » (E01). « En classe, lorsqu'ils doivent travailler en équipe, je veux qu'ils parlent le moins possible parce que ça devient trop bruyant et ça empêche de se concentrer. Je leur montre à communiquer par le regard » (E15).

Huit autres affirment enseigner la **politesse** : « Je me suis dit : « Tiens, cette année, en plus de leur dire le mot « Merci », je vais installer une affiche au mur et la montrer clairement quand je vais faire de l'enseignement explicite. Je vais la garder là comme visuel pour qu'ils aient un rappel. Donc la politesse, oui je l'enseigne! » (E21).

On avait un projet théâtre l'an dernier. On a travaillé tout ce qui est lié à la politesse quand on va voir un spectacle, comment ça fonctionne, donc tu t'assois, tu peux chuchoter avec la personne à côté de toi, mais tu ne cries pas. Si tu trouves ça plate, tu ne cries pas « ouhhh ». Tu ne fais pas ça, c'est impoli. [...] Pour la politesse à l'école, on avait fait faire des petites affiches. « Merci », « s'il vous plaît », on mettait l'emphasis beaucoup là-dessus. Il y a même une dame qui était venue nous faire une petite leçon de savoir-vivre en classe. Elle expliquait que, quand tu veux aborder quelqu'un, tu dois dire : « Excusez-moi Monsieur » et d'autres choses comme ça. [...] On n'enseigne pas seulement la politesse au niveau du langage, mais aussi dans le non verbal. Quand on circule dans les corridors, on circule toujours à droite. On enseignait aussi des règles de savoir-vivre en société, genre tu ouvres la porte aux plus âgés que toi.

Huit disent enseigner l'**intonation** : « Des fois, quand ils se mettent à essayer de m'expliquer quelque chose et qu'ils sont trop énervés, je vais leur dire qu'il faut se calmer avant parce que ça ne sert à rien de se parler avec ce ton de voix là. » (E12), « Quand tu veux régler un conflit, tu ne cries pas après tes amis. Je leur apprends à rester calmes et à utiliser un ton de voix posé » (E13).

Six enseignants mentionnent enseigner la **pertinence des informations** :

Par exemple, rapporter des événements qui se sont passés, c'est difficile en première. Pourquoi racontes-tu cet élément-là? Est-ce que c'est pour faire punir ton ami, est-ce que c'est utile? On en parle beaucoup au début de l'année. Aussi, quand on fait une causerie sur leur fin de semaine, ils veulent me parler par exemple du chat de leur grand-mère, je vais leur dire que c'est bien intéressant, mais que ce n'est pas le sujet en ce moment. C'est sûr qu'en première, ça s'en va de tous les bords. Je ne les laisse pas nécessairement s'écarter, mais je leur dis qu'on va en parler plus tard (E12).

« Je trouve ça pertinent d'enseigner le contenu, c'est-à-dire ce qu'ils disent. Si je vois qu'ils divaguent, je les ramène parce que ça nuit à la compréhension » (E24).

Cinq enseignants affirment enseigner les **organiseurs textuels** : « C'est important d'être structuré pour que tout le monde comprenne. Je leur dis : "Qu'est-ce qu'on doit dire au début, au milieu, à la fin?" » (E14).

Quand on fait une causerie, je m'attends à voir des mots-liens. Sans ça, ça va souvent dans tous les sens. Je leur montre à utiliser « d'abord », « ensuite », « puis », « pour finir ». J'utilise d'abord les mots-liens à l'oral, ensuite je les amène à le faire à l'écrit (E23).

Trois précisent enseigner l'**attitude empathique** : « C'est de faire comprendre à l'autre enfant que ça peut blesser de le dire de cette façon-là et d'essayer de se mettre

à la place de l'autre » (E12). Trois disent enseigner la **posture** : « Quand ils ne se tiennent pas bien, on dirait qu'on ne les écoute plus, on ne fait que les regarder » (E15).

Un dit enseigner la **syntaxe** :

Je leur explique la différence entre une question et un ordre. Un ordre semble obliger la personne à agir. Ça peut être mal pris par la personne. Une question, c'est plus délicat, ça donne le choix à la personne d'accepter ou non (E24).

Les enseignants affirment donc enseigner de nombreux objets d'enseignement/apprentissage à leurs élèves. Pour les enseigner, ils mettent en œuvre des stratégies pédagogiques. Celles qui nous ont été rapportées lors des entrevues sont présentées dans le tableau 4.6. Nous les expliquons ensuite.

Tableau 4.6

Stratégies pédagogiques lors des activités d'oral pragmatique planifiées rapportées

Stratégies pédagogiques	Enseignants
Explication de l'intention et de la situation de communication	E01, E02, E03, E11, E12, E13, E14, E15, E21, E22, E23, E24
Questionnement pour vérifier l'état des connaissances	E01, E02, E03, E11, E12, E13, E14, E15, E21, E22, E23, E24
Modelage	E01, E02, E03, E11, E12, E13, E14, E15, E21, E22, E23, E24
Pratique guidée	E01, E13, E22, E23, E24
Pratique coopérative	E01, E02, E03, E11, E12, E13, E22
Pratique autonome	E01, E22
Causerie	E01, E02, E03, E12, E13, E21, E24
Discussion	E01, E11, E13, E14, E15, E21, E22, E24
Exercice écrit	E11, E12, E13, E21, E22
Explication	E11, E13, E14, E15, E22, E23, E24
Exemple	E11, E13, E14, E15, E22, E23, E24
Questionnement	E01, E02, E03, E24
Jeu de rôles	E01, E02, E03
Questionnement pour faire une synthèse	E01, E02, E12, E13, E14, E15, E23, E24
Consigne ou questionnement pour favoriser le transfert	E01, E12, E13, E14, E15, E21, E23, E24
Encouragement et félicitations pour faire du renforcement positif	E13, E21, E22
Questionnement métacognitif	E01, E02, E03, E11, E13, E21, E22, E23

Les 12 enseignants questionnés affirment d'abord **expliquer** aux élèves quelles seront **l'intention de communication et la situation de communication**. L'intention de communication, « [c]'est la raison pour laquelle on fait ça » (E21). De plus, tous disent établir un lien avec l'interlocuteur et expliquer l'importance de communiquer clairement pour se faire comprendre et éviter les malentendus. L'intention de communication, c'est donc le point de départ de toute activité d'enseignement de l'oral pragmatique. Ils présentent aussi la situation de communication, c'est-à-dire le type de sujet qui est abordé et la façon de l'aborder afin de rejoindre les intérêts des élèves. Les enseignants disent accorder une grande importance aux sujets choisis

parce que ceux-ci ont des répercussions sur l'implication des élèves et sur le transfert dans d'autres contextes : « Je reviens pas mal tout le temps sur notre vécu, sur ce qu'on a déjà appris. J'insiste. Je veux que les notions s'imbriquent les unes dans les autres... qu'ils sachent pourquoi on le fait, à quoi ça va servir » (E11), « Je leur dis souvent à quoi ça va servir d'apprendre ça... dans quel contexte de leur vie ils vont pouvoir l'utiliser » (E12). Les sujets choisis par les enseignants en oral pragmatique sont tous en lien avec la vie scolaire ou la vie courante : « Je commence souvent mes activités à partir d'un cas vécu soulevé lors du conseil de coopération. [...] d'un incident survenu à la récré [...] des valeurs de l'école » (E22). « On part d'une problématique vécue en classe » (E13). « Je fonctionne beaucoup par thème, comme la St-Valentin, l'Halloween, les dinosaures, les papillons, etc. » (E01). La façon d'aborder ces sujets est ensuite présentée aux élèves et le choix des enseignants traduit souvent la prise en compte des intérêts des élèves : jeux de rôles, travail en équipe, autre destinataire, supports visuel et vidéo. En plus d'aborder les sujets de façon intéressante pour les élèves, les enseignants intègrent ces activités à d'autres pratiques, comme la lecture, l'écriture, les mathématiques, l'éthique et les arts. « On part d'un thème qu'on retrouve dans un livre » (E13), « En mathématiques, lors de la résolution de problèmes, les élèves doivent présenter leur démarche [...] et expliquer leurs choix. Je demandais à l'élève qui parlait de structurer ses idées et aux autres d'écouter sans juger » (E11), « Moi, *Vers le Pacifique*, je l'utilise en éthique » (E12), les élèves doivent dessiner une sorcière et m'expliquer les choix qu'ils ont faits » (E02).

Tous les enseignants disent vérifier **l'état des connaissances** des élèves en lien avec le sujet abordé. Tous le font au moyen du **questionnement**. Par exemple, E01 leur demande : « Qu'est-ce que tu connais du sujet? ». E01, E12, E13 et E21 donnent un contreexemple et un exemple et demandent aux élèves de nommer ce qu'ils connaissent de la situation :

[...] j'essaie de faire une version de ce que j'attends d'eux et une de ce qui serait à améliorer, donc exemples et contrexemples. Les enfants me trouvent très drôle quand je montre les contrexemples pour le débit de voix, la façon de s'exprimer, l'écoute aussi, parce que la discussion, on le fait à deux, donc il faut être réceptif et émettre (E21).

E21 et E22 disent souvent partir d'un livre et demander aux élèves d'identifier ce qu'ils connaissent. E14, E15 et E22 précisent réexpliquer ce qui a été traité auparavant : « Je reviens pas mal tout le temps sur ce qu'on a appris. J'insiste, sinon ils ne voient pas le lien entre les activités. Je veux qu'ils le voient... ça met la machine en marche » (E22).

Les 12 enseignants disent faire du **modelage**. « Je modèle [sic] ce que je m'attends d'avoir. J'en fais une moi-même une présentation et j'explique au fur et à mesure ce que je fais » (E23). « On modèle [sic] tout, tout le temps » (E14).

Cinq enseignants précisent faire de la **pratique guidée**.

Pour moi, il y a vraiment une séquence. J'explique la situation, ensuite j'essaie de modéliser un peu, de faire de la pratique guidée, de la pratique autonome. La prochaine fois, ils pourront le faire de façon individuelle (E22).

Sept enseignants disent avoir recours à la **pratique coopérative** : « Je trouve que c'est facilitant pour les élèves. Ils savent qu'ils vont avoir la chance de se pratiquer [sic] avant de faire leur présentation » (E01). « Je leur remets une image, ils doivent se préparer en équipe et ils doivent venir jouer la scène devant les autres » (E22). « Je leur demande de venir mimer » (E11). Deux précisent faire une **pratique autonome** : « Un peu plus tard, je leur fais faire de façon individuelle pour m'assurer qu'ils ont bien intégré » (E22).

Sept enseignants mentionnent faire faire une **causerie**. Généralement, celle-ci a lieu le lundi matin et permet aux élèves de raconter leur fin de semaine : « Le lundi, je commence toujours par une causerie. Les élèves doivent parler d'un événement de leur fin de semaine. Je leur donne toujours un exemple en premier (E13). E03 précise : « C'est l'occasion pour les élèves de réinvestir les apprentissages réalisés depuis le début de l'année dans un contexte réel. »

Huit enseignants disent proposer des **discussions** à leurs élèves. Certains le font en grand groupe :

Quand on fait le projet Pacifique, quand on fait de l'éthique et culture religieuse, dans le fond, on va présenter le projet Pacifique et on va avoir six ou huit ateliers à présenter et qu'on fait avec eux. Là, c'est vraiment des discussions qu'on fait avec eux (E21).

E01 mentionne proposer plutôt des discussions en petits groupes. Il dit qu'il s'installe avec un petit groupe d'élèves et qu'il discute d'un sujet en particulier.

Cinq enseignants disent faire faire des **exercices écrits** relativement à l'oral pragmatique. E12 et E13 ont un cahier issu du programme *Vers le Pacifique*. E21 et E22 affirment proposer des activités qu'ils créent : « Je m'inspire du quotidien, du cahier qu'ils ont en éthique ou du projet *Vers le Pacifique* pour concevoir des exercices adaptés à ce que j'enseigne » (E21). E11 dit qu'il demande aux élèves de faire des affiches pour les objets enseignés en oral.

Sept enseignants disent donner des **explications** et donner ou demander des **exemples** aux élèves en lien avec les objets d'enseignement/apprentissage. Par exemple, E11 mentionne qu'il explique les étapes de la résolution de problème, E23 explique l'effet du langage non verbal, E15 et E24 expliquent à leurs élèves l'importance d'avoir une prise de parole organisée en ayant recours aux organisateurs textuels et aux

marqueurs de relation. E15 dit : « Je demande souvent aux élèves des exemples qu'ils connaissent. Ça les rejoint plus. »

E01, E02, E03 et E24 précisent utiliser le **questionnement** pour enseigner aux élèves. Les enseignants du préscolaire 5 ans ont une routine en début de matinée où l'élève du jour doit, par exemple, saluer les amis, présenter la date et les conditions météorologiques du jour. Ils disent amener les élèves à prendre en considération le contexte et l'effet sur les interlocuteurs pour communiquer l'information.

Les enseignants E01, E02 et E03 disent aussi proposer des activités d'enseignement de l'oral pragmatique lors des ateliers l'après-midi, mais cette fois sous forme de **jeu de rôles**. Les enfants jouent à faire semblant d'être à la maison, au garage, à l'épicerie, etc. et l'enseignant participe à ce jeu pour faire apprendre les élèves. Ces derniers doivent donc utiliser de nombreux actes de parole adaptés à l'interlocuteur et au contexte.

E01, E02, E12 et E13 disent faire une **synthèse** à la fin de l'activité ou, lorsque l'activité est longue, durant l'activité. Ils le font au moyen du questionnement : « Je leur demande de me dire ce qu'ils retiennent » (E13).

Huit enseignants indiquent intervenir au regard du **transfert des connaissances** en donnant des consignes ou en questionnant les élèves. E14 précise que les questions et réflexions qu'il a avec ses élèves lors des causeries, il les a aussi en lecture et les élèves le remarquent. E15 dit demander aux élèves de réutiliser les organisateurs textuels et marqueurs de relation appris lors de la causerie pour exprimer ce que l'élève ressent lors d'un conflit. E24 précise que ses élèves transfèrent en écriture l'utilisation des organisateurs textuels et marqueurs de relation qu'ils ont appris à

utiliser à l'oral. E12, E13 et E22 disent demander aux élèves de transférer au quotidien les apprentissages faits en classe et font le suivi auprès des élèves.

E13, E21 et E22 mentionnent insister sur l'importance de faire du **renforcement positif** avec les élèves. Certains élèves sont gênés, d'autres ont des pratiques qui favorisent les conflits. « Il faut les encourager à s'exprimer, les féliciter pour leurs efforts » (E21).

Huit enseignants précisent faire faire de la **métacognition** à leurs élèves à propos des activités réalisées durant la journée. E01 dit :

C'est vraiment important de faire un retour. Je vais leur demander ce qu'on a appris, si on a trouvé des choses difficiles ou faciles, si on a aimé, moins aimé. J'essaie vraiment de le faire. Je le fais pas à chaque fois qu'on termine une activité, mais c'est sûr qu'à tous les soirs on a un 10 minutes de retour.

L'enseignant E02 nous dit : « J'utilise l'oral pour les questionner sur ce qu'ils ont appris. » E11 demande aux élèves : « Qu'est-ce qui était correct? Qu'est-ce qu'on aurait pu faire? »

De nombreuses stratégies ont donc été mentionnées par les enseignants. Lors des entrevues, les enseignants nous ont aussi parlé du sens qu'ils accordent à l'enseignement de l'oral pragmatique planifié. Nous jugeons ces propos pertinents et les rapportons dans les lignes qui suivent.

Sens que les enseignants accordent à l'enseignement de l'oral pragmatique planifié

Lors de l'entrevue, les enseignants ont abordé le sens qu'ils accordent à l'enseignement de l'oral pragmatique. Les informations qui nous ont été transmises au sujet de l'enseignement de l'oral pragmatique planifié sont résumées dans le tableau 4.7 et expliquées par la suite.

Tableau 4.7

Sens que les enseignants accordent à l'enseignement de l'oral pragmatique planifié

Sens	Enseignants
Favorise l'apprentissage et le transfert	E01, E02, E03, E11, E12, E13, E14, E15, E23, E24
Facilite l'établissement de la relation entre l'enseignant et les élèves et entre élèves	E01, E11, E21, E22, E24
Facilite l'établissement d'un climat de classe propice à l'apprentissage	E01, E02, E03, E11, E12, E21
Réduit le nombre de conflits	E02, E03, E11, E14, E15
Favorise la résolution de conflits	E02, E03, E13, E14, E15
Leur apprend à vivre à l'école au quotidien	E02, E03, E24
Favorise la prise de parole et l'autonomie	E01, E02, E03, E22
Développe la conscience de l'impact des mots	E23

Plusieurs enseignants ont parlé du fait que l'enseignement de l'oral pragmatique **favorise l'apprentissage et le transfert** : « Comme il y a moins de conflits, on a plus de temps à consacrer à l'apprentissage » (E13). E02 et E03 soutiennent la même chose qu'E13. « Les mots qu'ils apprennent, ils les réinvestissent en lecture et en écriture » (E23). Le vocabulaire développé en oral pragmatique serait donc transféré en lecture et en écriture. Il en est de même pour les différentes façons de formuler des

phrases. En effet, l'élève serait plus à même de choisir la formulation qui convient au contexte, tant à l'oral qu'en lecture et écriture, selon E01, E02, E03 et E24 :

Les élèves vont poser une question plutôt que donner un ordre lorsqu'ils veulent obtenir quelque chose parce qu'ils savent maintenant qu'ils ont plus de chances d'obtenir ce qu'ils veulent. Je constate aussi qu'à l'écrit, lorsqu'ils font parler un personnage, ils font attention à la formulation (E24).

« En lecture, ils comprennent la façon de parler du personnage » (E03). E01 et E12 trouvent que les élèves transfèrent les apprentissages faits en oral pragmatique dans d'autres situations d'apprentissage, mais aussi dans la cour de récréation : « Je les vois à la récréation, ils mettent en pratique ce que j'ai enseigné » (E01).

Les enfants retiennent vraiment ce qu'on leur enseigne. Je vois qu'ils font du progrès. Le petit Jackson¹⁰, qui ne parle jamais, est venu me dire le lendemain qu'il avait remarqué que tel ami avait l'air triste aujourd'hui. « Je pense qu'il se passe quelque chose. » Je lui ai demandé : « T'as vu ça dans son visage ? » Il m'a dit : « Oui, il a le visage triste. » J'ai dit : « Viens, on va aller voir ce qui se passe. » Ils retiennent quand même bien les notions. Ils font vraiment le transfert. C'est vraiment bien pour des première année (E12).

J'aime voir comment ils le réinvestissent. J'aurais pu les faire écrire aujourd'hui, mais aujourd'hui, c'était en parole. C'était une communication orale. Une autre fois, je pourrais faire le transfert en éthique et on pourrait y revenir : « Ok, trouve-moi des solutions dans telle situation. » Je pourrais mettre une image et eux l'écriraient. « Quel mot tu pourrais dire plutôt que... » (E22).

« Ils se corrigent entre eux ensuite » (E23). Les enseignants soutiennent donc que l'oral pragmatique favorise l'apprentissage et le transfert.

¹⁰ Nom fictif.

De nombreux enseignants ont souligné le fait que l'enseignement de l'oral pragmatique **facilite l'établissement de bonnes relations entre les élèves et entre l'enseignant et les élèves** : « Nous, quand on est poli et respectueux à leur égard, la relation se crée plus facilement. Ça facilite le réinvestissement, leur engagement en classe » (E22).

[...] il y a plus de respect entre les élèves, entre toi et les élèves. Il y a un niveau de respect qui s'installe aussi vis-à-vis toi. Puis, ils savent où sont les limites, comment bien s'exprimer envers toi, envers leurs amis. Puis, ils ont plus conscience de leurs émotions aussi. Cela leur permet de mieux s'exprimer. Quand tu dis j'ai de la peine, j'ai de la peine. Quand je suis fâché, je suis fâché, cela me permet d'aller plus vite aussi dans la résolution des conflits (E11).

Le respect dans les relations se traduirait par un climat de classe agréable. « Le **climat de classe** s'était beaucoup amélioré par la suite et les conflits étaient moins présents » (E11). « [L]'ambiance de classe est bien meilleure » (E12).

Ça change énormément le climat de classe. Si t'as un bon climat de classe, l'enseignement est facilité. Mais si t'es obligé de t'interrompre et que tu ne peux jamais revenir sur les notions liées à l'éducation comme le respect de vivre en collectivité, c'est sûr que ton enseignement risque d'être de piètre qualité. C'est important de mettre l'accent là-dessus dès le début d'année. Au mois de septembre, on apprend à vivre ensemble, on fait des jeux pour apprendre à se connaître, je modélise beaucoup aussi. Après ça, le reste de l'année coule de source (E21).

Aussi, pour E02, E03, E14, E15, cet enseignement **réduirait le nombre de conflits entre élèves et faciliterait la résolution de ceux-ci** : « Les conflits sont beaucoup moins nombreux et les élèves savent quoi faire pour les résoudre » (E03), « Des conflits, j'en n'ai pas beaucoup à gérer » (E15).

L'enseignement de l'oral pragmatique **faciliterait l'entrée des élèves dans la vie scolaire**, selon E02, E03 et E24 : « En maternelle, 1^{re} et 2^e année, tu leur apprends vraiment aux enfants à vivre à l'école. La communication orale, c'est une grosse partie de ça » (E24), « Enseigner à prendre en considération le contexte avant de parler, ça les amène à apprendre ce qu'est la vie scolaire » (E02).

Aussi, les enseignants E01, E02, E03 et E22 trouvent que l'enseignement de l'oral pragmatique **favoriserait la prise de parole chez les élèves et l'autonomie** parce qu'ils se sentiraient moins gênés. Ils se risqueraient plus à prendre la parole, à utiliser le vocabulaire enseigné, donc feraient davantage d'apprentissages. « Ils ont l'occasion de prendre la parole tous les jours, alors ils deviennent à l'aise » (E01), « Ils mettent en pratique régulièrement ce que je leur enseigne, apprennent à réutiliser le vocabulaire, alors ils n'ont pas le choix de risquer, d'apprendre et de faire face à leur gêne » (E03), « ils savent comment agir avec les autres personnes » (E23).

Finalement, E23 parle du fait que les élèves « ...deviennent **conscients de l'impact des mots**, de la façon de parler aux gens. »

En somme, il est clair que le sens attribué à l'enseignement de l'oral pragmatique planifié par les enseignants permet de bonifier les résultats de la recherche en réaffirmant à l'aide d'exemples précis que l'oral pragmatique semble un enseignement à valoriser au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire.

Les paragraphes précédents ont permis de faire état des objets d'enseignement/apprentissage, des stratégies pédagogiques que les enseignants disent mettre en place et du sens qu'ils accordent à l'enseignement de l'oral pragmatique planifié. Les objets d'enseignement/apprentissage sont : les actes de parole (saluer, remercier, se présenter, poser une question, faire une demande, décrire, expliquer,

féliciter, raconter, s'excuser, nommer et présenter), le contexte, l'écoute, la manifestation des émotions et sentiments, le vocabulaire, le volume de la voix, les tours de parole, la manipulation d'un objet, le regard, la politesse, l'intonation, la pertinence des informations, les organisateurs textuels, l'empathie, la posture et la syntaxe. Les stratégies pédagogiques sont : explication de l'intention et de la situation de communication, questionnement pour vérifier l'état des connaissances, modelage, pratique guidée, pratique coopérative, pratique autonome, causerie, discussion, exercice écrit, explication, exemple, questionnement, jeux de rôles, questionnement pour faire une synthèse, consigne ou questionnement pour favoriser le transfert, encouragement ou félicitation pour faire du renforcement positif et questionnement métacognitif. De nombreux sens accordés à l'enseignement de l'oral pragmatique par les enseignants ont été mentionnés : favorise l'apprentissage et le transfert, facilite l'établissement de la relation entre l'enseignant et les élèves et entre élèves, facilite l'établissement d'un climat de classe propice à l'apprentissage, réduit le nombre de conflits, favorise la résolution de conflits, leur apprend à vivre à l'école au quotidien, favorise la prise de parole et l'autonomie et développe la conscience de l'impact des mots. De nombreux liens peuvent être établis entre ces objets, ces stratégies et le sens, et ce que nous avons recensé dans les documents ministériels, les écrits professionnels et scientifiques. Il en sera question dans la section intitulée *Liens avec le cadre théorique*. Les lignes qui suivent permettront d'identifier les stratégies pédagogiques, les objets d'enseignement/apprentissage et le sens accordé à l'enseignement de l'oral pragmatique spontané rapportés dans les entrevues.

Activités d'enseignement de l'oral pragmatique spontanées rapportées

L'entrevue nous a aussi permis d'en savoir plus sur les pratiques spontanées d'enseignement de l'oral pragmatique des enseignants. Nous présentons d'abord les

objets d'enseignement/apprentissage, ensuite, les stratégies pédagogiques et, finalement, le sens accordé par les enseignants à ces pratiques.

Tableau 4.8

Objets d'enseignement/apprentissage lors des activités d'oral pragmatique spontanées rapportées

Objets d'enseignement/apprentissage	Enseignants
Écoute	E01, E02, E03, E11, E12, E13, E14, E15, E21, E22, E23, E24
Manifestation appropriée des émotions et sentiments	E01, E02, E03, E11, E12, E13
Respect	E12, E14, E15
Acte de parole : demander	E15, E21, E22
Cohérence	E14, E24
Tours de paroles	E12, E22
Volume de la voix	E21, E22
Regard	E24
Utilisation d'un support visuel	E24
Vocabulaire	E12
Politesse	E11
Syntaxe	E24

Les 12 enseignants interrogés mentionnent intervenir de façon spontanée concernant l'**écoute**. « Les élèves ont besoin que nous leur répétions souvent d'écouter les autres » (E02), « Je dois leur rappeler de prendre leur position d'écoute [...] sinon certains n'écoutent pas mes consignes » (E15), « Je lui dis d'écouter son ami quand il parle pour éviter que celui-ci se fâche » (E24).

Six enseignants disent faire des activités spontanées portant sur la **manifestation appropriée des émotions et des sentiments**. Ils aideraient les élèves à identifier comment ils se sentent et à le verbaliser : « Souvent, quand ce ne sont pas eux qui choisissent, ils ont des réactions négatives. Quand ça arrive avec un élève, j'essaie de le faire verbaliser, qu'il me dise comment il se sent. » (E22).

Quatre enseignants précisent intervenir en lien avec le **respect** : E14 et E15 précisent que leurs interventions concernent généralement la façon de régler les conflits ou d'interrompre un adulte qui parle : « Tu peux me toucher le bras ou dire mon nom une fois, c'est assez » (E15).

E15, E21 et E22 disent faire des activités spontanées à propos des **actes de parole** « demander ». « Au début de l'année, parfois, les élèves me disent « eille » ou tirent sur mon chandail pour me parler. Je dois leur montrer comment faire » (E15).

Deux enseignants (E14 et E24) mentionnent intervenir concernant la **cohérence**. Ils disent le faire lorsque les élèves viennent leur raconter une anecdote et que celle-ci est décousue.

Les **tours de parole** deviennent objet d'une activité spontanée, selon E12 et E22, lorsque les élèves oublient de lever la main. « J'interviens à ce moment-là, je leur rappelle l'importance de lever la main » (E22).

E21 et E22 disent enseigner de façon spontanée le **volume de la voix** quand les élèves ne respectent pas la consigne : « Je dois leur rappeler, leur pointer mon affiche » (E22).

E24 mentionne intervenir à propos du **regard** lorsqu'un élève prend la parole et évite de regarder ses amis. Il dit aussi enseigner aux élèves l'utilisation d'un **support visuel** lorsqu'ils doivent lui montrer un objet.

E12 explique qu'il enseigne le **vocabulaire** de façon spontanée lorsque nécessaire : « ...comme le mot cochon. Pris tout seul, c'est correct, mais dit à quelqu'un, c'est autre chose ». (E12).

E11 dit enseigner la **politesse**, entre autres les mots « merci » et « s'il vous plaît ».

Finalement, la **syntaxe** serait un objet d'enseignement/apprentissage pour un enseignant parce qu'il souhaite faire comprendre aux élèves qu'on ne donne pas un ordre à quelqu'un qui est en position d'autorité : « Si un élève me dit : "Viens m'aider", je reformule en lui disant : "Est-ce que tu peux venir m'aider?" Je veux qu'il comprenne qu'on ne donne pas un ordre à son enseignant, alors on ne choisit pas une phrase impérative, mais une phrase interrogative » (E24).

Divers objets d'enseignement/apprentissage ciblés lors des activités d'oral pragmatique spontanées sont donc rapportés par les enseignants. Il semble que différentes pratiques sont mises en place par les enseignants pour faire apprendre ces objets d'enseignement/apprentissage. Le tableau qui suit permet de présenter celles qui ont été rapportées.

Tableau 4.9

Stratégies pédagogiques lors des activités d'oral pragmatique spontanées rapportées

Stratégies pédagogiques	Enseignants
Questionnement	E01, E11, E12, E13, E14, E15, E21, E22, E23, E24
Consigne	E01, E12, E13, E14, E15, E21, E22, E24
Intervention non verbale	E01, E02, E03, E14, E15, E21, E24
Modelage	E01, E02, E03, E14, E15, E24
Explication	E01, E02, E22
Renforcement positif	E01, E12, E22
Humour	E15
Reformulation	E24

Le **questionnement** est l'une des pratiques les plus fréquentes qui nous ont été rapportées. Dix enseignants disent y avoir recours. Par exemple, E01 dit demander à un élève : « Qu'est-ce qu'on pourrait faire dans une telle situation? », E03 précise

qu'il questionne un élève ainsi : « Qu'est-ce que tu ferais toi? », E15 demande : « Qu'est-ce que ton ami vient de dire? Qu'est-ce qu'il a fait ». E12, E21 et E22 disent faire régulièrement un retour sur les conflits qui surviennent lors de la récréation : « Ok, qu'est-ce qui s'est passé? Qu'est-ce que tu as dit? Qu'est-ce que tu as fait qui a dérangé l'autre? » Ils vont parler chacun leur tour, je les fais verbaliser de cette manière » (E21). Les problèmes qui reviennent fréquemment à la récréation deviennent ensuite souvent la source d'activités planifiées d'enseignement de l'oral pragmatique. E12 explique qu'il tente le plus souvent possible de poser des questions aux élèves en lien avec des apprentissages réalisés afin de leur faire faire du transfert. Il va demander aux élèves, par exemple, de se rappeler ce qu'ils ont appris pour résoudre un conflit et de le mettre en pratique.

La transmission de **consignes** est une autre des pratiques rapportées par huit enseignants. Par exemple, E01, E03, E14 et E15 disent donner des consignes quant au silence : « À trois, on garde le silence » (E01), « On prend sa position d'écoute » (E03). E22 dit donner des consignes quant à la façon de faire de l'écoute active : « Un ami qui est triste en classe, on peut faire de l'écoute active. Oui, on ouvre grand nos oreilles, on est concentré sur ce qui se passe, mais en plus on essaie de redire dans nos mots ce qu'on a compris. » E21 précise qu'il va donner des consignes afin de rappeler aux élèves que cet apprentissage pragmatique a déjà été fait et qu'ils doivent le mettre en pratique :

Quand ils voient que c'est toujours la même chose, qu'on les retourne tout le temps aller s'exprimer, on finit par le voir. Ou il y a des enfants qui viennent nous voir pour nous dire qu'ils ont eu un conflit, qu'ils se sont parlé et que c'est correct. Ils viennent me dire quand même qu'ils ont eu un conflit, mais ils n'ont plus vraiment besoin de moi pour intervenir ou pour leur dire comment le faire. Ils se sont organisés pour le faire.

L'**intervention non verbale** est utilisée, selon sept enseignants. Par exemple, E01, E02 et E03 disent mettre leur doigt sur leur bouche pour rappeler le silence, E24 mentionne qu'il bombe le torse pour montrer à un élève la posture à adopter et il pointe les yeux pour faire penser à un élève de regarder un autre élève dans les yeux.

Le **modelage** est mis en pratique par six enseignants, selon leurs dires. Par exemple, E01 dit faire du modelage pour enseigner à quelques élèves comment demander pour aller à la toilette. E21 mentionne le faire ainsi : « Voici comment tu pourrais lui dire : Je n'aime pas quand tu touches à mes crayons, peux-tu respecter mes affaires? Ensuite, je regarde sa réaction. »

Une autre des pratiques rapportées est l'**explication**. Les enseignants disent expliquer les effets du message transmis sur l'interlocuteur. E01 utiliserait des phrases du genre : « Ça me fait de la peine quand je t'entends crier après ton ami. Il ne voudra peut-être plus jouer avec toi. » E22 dit le faire ainsi :

J'essaie d'abord de faire verbaliser l'élève, qu'il me dise son problème, ensuite comment il se sent, j'essaie d'être à l'écoute de ses besoins. Moi je vais ensuite lui dire ma version adulte ou dans la peau de l'enfant, toi t'as interprété de cette façon-là, mais est-ce qu'il y aurait une autre façon, est-ce que tu penses vraiment qu'il voulait te blesser? J'essaie que l'élève soit proactif, qu'il trouve comment il pourrait résoudre son problème la prochaine fois.

Trois enseignants affirment féliciter les élèves pour faire du **renforcement positif** : « Je mets l'emphase [sic] sur les élèves qui s'expriment bien. Je vais dire " Bravo! T'as dit telle formulation..." pour qu'il apprenne à le dire comme il faut » (E12).

Un enseignant dit que l'**humour** est un bon moyen d'enseigner aux élèves l'oral pragmatique de façon spontanée : « Voyons donc, es-tu en train de lui dire que t'es en

amour avec lui? » (E15). Pour un élève de 1^{re} année en train de se disputer avec un autre élève, se faire dire ce genre de phrase enlève du sérieux à la querelle et permet d'entrevoir la suite des choses différemment.

Un enseignant dit utiliser la **reformulation**. E24 affirme reformuler la phrase lorsqu'un élève s'adresse à lui de façon impérative pour lui faire comprendre qu'on ne donne pas un ordre à quelqu'un qui est en position d'autorité : « Si un élève me dit : "Viens m'aider", je reformule en lui disant : "Est-ce que tu peux venir m'aider?" ».

De nombreuses stratégies ont donc été mentionnées par les enseignants. Lors des entrevues, les enseignants nous ont aussi parlé du sens qu'ils accordent à l'enseignement de l'oral pragmatique spontané. Nous jugeons ces propos pertinents et les rapportons dans les lignes qui suivent.

Sens que les enseignants accordent à l'enseignement de l'oral pragmatique spontané

Lors de l'entrevue, les enseignants ont abordé le sens qu'ils accordent à l'enseignement de l'oral pragmatique. Les informations qui nous ont été transmises au sujet de l'enseignement de l'oral pragmatique spontané sont résumées dans le tableau 4.10 et expliquées par la suite.

Tableau 4.10

Sens que les enseignants accordent à l'enseignement de l'oral pragmatique spontané

Sens	Enseignant
Facilite l'établissement d'un climat de classe propice à l'apprentissage	E01, E12, E13, E14, E15, E21, E22, E24
Favorise les relations interpersonnelles harmonieuses	E01, E02, E03, E13, E14, E15, E24

Les enseignants E01, E12, E13, E14, E15, E21, E22 et E24 soutiennent que l'enseignement de l'oral pragmatique spontané **facilite l'établissement d'un climat de classe propice à l'apprentissage**. « Quand je leur rappelle l'importance d'écouter, c'est pour qu'ils puissent se concentrer sur leurs apprentissages » (E12), « C'est important le respect. Si un ami pose une question parce qu'il n'a pas compris, je vais intervenir si un autre ami passe un commentaire inapproprié » (E15), « J'interviens à ce moment-là, je leur rappelle l'importance de lever la main » (E22).

Les enseignants E01, E02, E03, E13, E14, E15 et E23 affirment qu'ils enseignent l'oral pragmatique de façon spontanée pour **favoriser l'établissement de relations interpersonnelles harmonieuses** : « Ça me fait de la peine quand je t'entends crier après ton ami. Il ne voudra peut-être plus jouer avec toi » (E01), « Au début de l'année, parfois, les élèves me disent « eille » ou tirent sur mon chandail pour me parler. Je dois leur montrer comment faire » (E15), « J'interviens pour que les élèves trouvent des solutions à leurs problèmes » (E24).

Le sens attribué à l'enseignement de l'oral pragmatique spontané par les enseignants permet de bonifier les résultats de la recherche en réaffirmant à l'aide d'exemples précis que l'oral pragmatique semble un enseignement à valoriser au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire.

En somme, les enseignants interrogés disent mettre en place différents objets d'enseignement/apprentissage et diverses stratégies pédagogiques afin d'intervenir de façon spontanée au regard de l'oral pragmatique. Les objets d'enseignement/apprentissage rapportés sont : l'écoute, la manifestation des émotions et des sentiments, le respect, l'acte de parole (demander), la cohérence, les tours de paroles, le volume de la voix, le regard, l'utilisation d'un support visuel, le vocabulaire, la politesse et la syntaxe. Les stratégies pédagogiques rapportées sont : le

questionnement, les consignes, l'intervention non verbale, le modelage, l'explication, les félicitations, l'humour et la reformulation. Ces objets et stratégies pédagogiques seraient mis en place pour gérer l'apprentissage, la classe ou les relations interpersonnelles. De nombreux liens peuvent être établis entre ces objets, ces stratégies et ces sens et ce que nous avons recensé dans les documents ministériels, les écrits professionnels et scientifiques. Il en sera question dans la prochaine section.

Ainsi, la description des résultats qui vient d'être présentée nous permet d'affirmer que nous avons atteint notre premier objectif de recherche qui était de définir les objets d'enseignement/apprentissage et les stratégies pédagogiques mis en place par des enseignants du préscolaire 5 ans et du 1^{er} cycle du primaire.

4.2 Analyse et interprétation des résultats

Les résultats de recherche étant présentés, nous passons maintenant à leur analyse et interprétation. D'abord, les ressemblances et les différences entre les observations, les documents pédagogiques et les entrevues nous amènent à jeter un nouveau regard sur les résultats et à les valider. Ensuite, des liens avec le cadre théorique sont tissés. Cela permet de répondre à notre deuxième objectif de recherche qui est de mettre en relation les stratégies pédagogiques dégagées chez ces enseignants et celles tirées du cadre théorique.

4.2.1 Ressemblances et différences entre observations, documents pédagogiques et entrevues

Nous analysons les ressemblances et différences entre les observations, les documents pédagogiques et les entrevues. Pour ce faire, nous reprenons d'abord les objets d'enseignement/apprentissage et les stratégies pédagogiques identifiés lors des

activités planifiées. Nous nous intéressons ensuite aux objets d'enseignement/apprentissage et aux stratégies pédagogiques ciblés lors des activités spontanées.

4.2.1.1 Objets d'enseignement/apprentissage issus des activités planifiées d'oral pragmatique

Nous avons noté de nombreuses convergences entre nos différentes sources de collecte de données concernant les objets d'enseignement/apprentissage issus des activités planifiées. L'enseignement d'actes de parole fait partie des activités planifiées d'oral pragmatique des enseignants. Nous constatons aussi que le volume de la voix, le regard, l'utilisation d'organiseurs textuels, la posture, les tours de parole, le vocabulaire, l'écoute, l'attitude et la politesse sont des objets d'enseignement/apprentissage que nous avons observés et qui nous ont été rapportés.

Nous avons toutefois noté quelques différences entre les observations, les documents pédagogiques et les entrevues. Les enseignants disent planifier des activités portant sur la clarté du message, la manifestation appropriée d'émotions et de sentiments, la façon de manipuler un objet, l'intonation, la posture, la pertinence des informations et la syntaxe, mais nous n'en avons observé aucune. Nous pensons que cela est simplement dû au fait que ce ne sont pas des objets d'enseignement/apprentissage qui ont été sélectionnés par les enseignants lors de notre présence en classe.

4.2.1.2 Stratégies pédagogiques issues des activités planifiées d'oral pragmatique

De nombreuses convergences ressortent quant aux stratégies pédagogiques de l'oral pragmatique issues des activités planifiées. Les enseignants font et disent communiquer aux élèves l'intention et la situation de communication par des

explications. Aussi, ils activent les connaissances au moyen d'un questionnaire. Ils font du modelage, une pratique guidée, une pratique coopérative, une pratique autonome, une causerie, une discussion, font faire un exercice écrit, donnent ou demandent des exemples, questionnent pour faire une synthèse, félicitent les élèves, favorisent le transfert par des consignes ou un questionnaire et mettent en place un questionnaire métacognitif.

Toutefois, certaines stratégies ont été observées, mais pas rapportées : consigne et questionnaire pour informer les élèves de l'intention et de la situation de communication, répétition et résumé pour synthétiser, et exemple pour favoriser le transfert. Les enseignants ne sont peut-être pas conscients de mettre en place ces stratégies ou ils ne les ont pas mentionnées lors des entrevues parce qu'elles sont peut-être mises en place moins fréquemment. Certaines stratégies ont été mentionnées lors des entrevues, mais n'ont pas été observées. Il s'agit de l'explication, du questionnaire, des jeux de rôles, de la consigne ou du questionnaire pour favoriser le transfert et des encouragements. Ces stratégies n'ont pas été mises en place lors de nos visites en classe.

4.2.1.3 Objets d'enseignement/apprentissage issus des activités spontanées d'oral pragmatique

Nous avons constaté des ressemblances concernant les objets d'enseignement/apprentissage de l'oral pragmatique issus des activités spontanées. L'écoute, les actes de parole, les tours de parole, le volume, le regard, la manifestation appropriée de ses émotions et sentiments et la politesse sont des objets que nous avons observés et que les enseignants nous disent enseigner.

Quant aux différences, nous avons observé des interventions en lien avec le langage non verbal et la quantité d'information transmise, mais les enseignants ne nous ont pas dit intervenir en ce sens lors des entrevues. De plus, le respect, la cohérence, l'utilisation d'un support visuel, le vocabulaire et la syntaxe sont des objets d'enseignement qui ont été rapportés par les enseignants, mais nous n'avons pas été témoin de cela lors de nos observations. Encore une fois, nous supposons que nous n'avons pas eu la chance d'assister à des activités spontanées portant sur ces objets.

4.2.1.4 Stratégies pédagogiques issues des activités spontanées d'oral pragmatique

Nous avons observé des ressemblances concernant les stratégies pédagogiques mises en place pour l'enseignement de l'oral pragmatique issues des activités spontanées. Les enseignants ont recours au questionnement, à la consigne, à l'intervention non verbale, à la reformulation et au renforcement positif. De plus, ces stratégies sont mises en place dans les contextes suivants : la gestion de la classe pour favoriser l'apprentissage et la gestion des relations interpersonnelles.

Nous avons aussi noté des différences. Lors des observations, un enseignant (E01) a eu recours à un énoncé indirect alors qu'il n'en a pas été question lors des entrevues. Lors des entrevues, les enseignants ont dit avoir recours au modelage, à l'explication, à l'humour et à la reformulation alors que nous n'avons pas été témoin de cela lors de nos observations. Une fois de plus, nous supposons que nous n'avons pas eu la chance d'assister à des activités spontanées où ces pratiques étaient mises en place. Nous présentons, dans le tableau qui suit, tous les objets d'enseignement/apprentissage et toutes les stratégies pédagogiques de l'oral pragmatique mis en pratique par les enseignants participant à notre recherche.

Tableau 4.11

Synthèse des objets d'enseignement/apprentissage et des stratégies pédagogiques ciblés par les enseignants lors des activités d'oral pragmatique

Activités planifiées d'oral pragmatique	
Objets d'enseignement/apprentissage	Stratégies pédagogiques
Actes de parole : se présenter, raconter, féliciter, saluer, remercier, poser une question, faire une demande, décrire, expliquer, raconter, s'excuser, nommer et présenter	Explication, consigne et questionnement pour informer les élèves de l'intention et de la situation de communication
Regard	Questionnement afin de faire l'état des connaissances
Volume de la voix	Modelage
Posture	Pratique guidée
Tours de parole	Pratique coopérative
Clarté du message	Pratique autonome
Vocabulaire	Exemple
Attitude	Exercice écrit
Écoute	Causerie
Politesse	Discussion
Manifestation appropriée des émotions et sentiments	Explication
Manipulation d'un objet	Questionnement
Syntaxe	Jeu de rôles
Intonation	Répétition, résumé et questionnement pour synthétiser
Pertinence des informations	Encouragement et félicitations pour faire du renforcement positif
Contexte	Questionnement, exemple et consigne pour favoriser le transfert
Organisateurs textuels	Questionnement métacognitif
Activités spontanées d'oral pragmatique	
Objets d'enseignement/apprentissage	Stratégies pédagogiques
Écoute	Questionnement
Langage non verbal : mimique	Consigne
Manifestation appropriée des émotions et sentiments	Intervention non verbale
Regard	Modelage
Tours de parole	Explication

Activités spontanées d'oral pragmatique (suite et fin)	
Objets d'enseignement/apprentissage	Stratégies pédagogiques
Acte de parole : saluer et demander	Renforcement positif
Quantité d'informations transmises	Humour
Syntaxe	Reformulation
Respect	Énoncé indirect
Cohérence	
Utilisation d'un support visuel	
Vocabulaire	
Volume de la voix	
Politesse	

En somme, l'analyse des ressemblances et des différences entre nos différentes sources de données permet de trianguler les données. Nous confirmons ainsi que nos résultats vont dans le même sens et que nous sommes parvenue à une compréhension riche du phénomène analysé (Guay et Prud'homme, 2011; Huberman et Miles, 1991). Cela a aussi permis de compenser les biais inhérents de chacune des méthodes prises individuellement (Savoie-Zajc, 2011). Maintenant que nous avons analysé les ressemblances et différences entre les résultats issus de nos instruments et constaté que les différences pouvaient s'expliquer par le fait que nous avons assisté à un nombre restreint d'activités ou que les enseignants interrogés n'ont peut-être pas mentionné certaines stratégies ou certains objets parce que ceux-ci sont moins fréquemment mis en place dans leur classe, nous allons comparer ces résultats aux écrits dont il a été question dans le cadre théorique.

4.2.2 Liens avec le cadre théorique

Les résultats de notre recherche ont permis de cerner les objets d'enseignement/apprentissage et les stratégies pédagogiques des participants concernant l'enseignement de l'oral pragmatique. Nous souhaitons maintenant les comparer aux écrits sur le sujet afin de concevoir un portrait de l'enseignement de

l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire. Nous présentons d'abord les liens que nous établissons entre les objets d'enseignement/apprentissage et les stratégies pédagogiques issus des activités planifiées d'oral pragmatique et ceux issus des écrits sur le sujet. Nous poursuivons en traitant des objets d'enseignement/apprentissage et des stratégies pédagogiques issus des activités spontanées d'oral pragmatique. Nous allons aussi établir des liens théoriques avec le sens qu'accordent les enseignants à l'enseignement de l'oral pragmatique. Avant cela, nous souhaitons rappeler que la définition de l'enseignement de l'oral pragmatique que nous retenons de notre cadre théorique est qu'il s'agit d'un courant d'enseignement visant à développer le langage des élèves en prenant en compte le contexte et la façon dont le message est émis et visant à faire réfléchir les élèves aux effets de leur communication sur leur interlocuteur.

4.2.2.1 Objets d'enseignement/apprentissage issus des activités planifiées d'oral pragmatique

Comme mentionné précédemment, de nombreux objets ressortent des observations, des entrevues et des documents pédagogiques au regard des activités planifiées. Nous souhaitons d'abord nous attarder sur les actes de parole parce que ceux-ci sont considérés comme le moteur de l'enseignement de l'oral pragmatique par plusieurs des auteurs consultés (Dumais, 2011; Lafontaine, 2013 a et b; Maurer, 2001; Messier et Roussel, 2008) et qu'ils sont à la base de la théorie ayant le plus influencé la pragmatique, soit la théorie des actes de langage d'Austin (1962). Notre recherche a permis de connaître des actes de parole fréquemment enseignés au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire chez 12 enseignants. Il s'agit de : saluer, remercier, se présenter, poser une question, faire une demande, décrire, expliquer, féliciter, raconter, s'excuser, nommer et présenter quelque chose. Nolin (2013) avait fait ressortir les actes de parole les plus fréquemment enseignés au primaire : demander

une permission, présenter des excuses, demander une information, demander quelque chose et exprimer un souhait. Nous constatons que nos résultats confirment et précisent ceux de Nolin (2013). Il est aussi intéressant de constater que certains actes de parole enseignés (par exemple, raconter, expliquer) relèvent davantage d'usage monogéré que polygéré (Colletta, 2004). Comme le soutenait Dumais (2014), l'enfant passera durant sa scolarité d'énoncés simples à un usage complexe de la langue. Les enseignants semblent donc préparer les élèves en ce sens.

Les autres objets d'enseignement/apprentissage qui ressortent de notre recherche : le volume de la voix, le regard, l'utilisation d'organiseurs textuels, la manifestation appropriée des émotions et sentiments, l'écoute, le choix du vocabulaire, les tours de parole, la façon de manipuler un objet, la pertinence des informations, la politesse, la syntaxe, l'intonation, la posture, le contexte, la clarté du message et l'attitude se retrouvent dans la typologie de Dumais (2014). Bien que la plupart fassent partie intégrante du volet pragmatique de cette typologie (par exemple, le regard se trouve dans le type non verbal, les organisateurs textuels dans le type discursif et les émotions et sentiments dans le type émotionnel du volet pragmatique), d'autres se trouvent dans le volet structural (par exemple, le volume est dans le type paraverbal du volet structural), mais sont traités dans une perspective pragmatique par les enseignants. De plus, plusieurs de ces objets se retrouvent dans les théories pragmatiques présentées dans notre cadre théorique. Effectivement, la politesse est traitée par Brown et Levinson (1987) et Kerbrat-Orecchioni (1992, 2008) au regard de la notion de « face »; les organisateurs textuels, la clarté du message et la pertinence des informations peuvent être expliqués par le principe de coopération de Grice (1979), plus précisément avec les quatre maximes qui garantissent ce principe (quantité, qualité, relation et modalité); le volume, la syntaxe, la prononciation, l'attitude, la manifestation appropriée des émotions et sentiments, le choix du vocabulaire peuvent être associés à la théorie de la pertinence de Sperber et Wilson

(1989) qui suppose que pour qu'un énoncé produise un effet chez les interlocuteurs, ces derniers doivent partager certaines expressions linguistiques, des croyances et des connaissances communes sur le monde. Les objets recensés dans cette recherche sont aussi traités par les auteurs s'étant intéressés à l'enseignement de l'oral pragmatique. Par exemple, les actes de parole, le contexte, le vocabulaire, l'intonation et la syntaxe sont traités par Maurer (2001) et Dumais (2011); les tours de parole et le regard par Trehearne (2005 et 2006); l'écoute et la politesse par Messier et Roussel (2008) et Lafontaine (2013a et b). Il n'y a que la manipulation d'un objet qu'on ne retrouve pas dans les écrits portant sur l'enseignement de l'oral pragmatique. Toutefois, cet objet d'enseignement/apprentissage fait partie du volet pragmatique de la typologie de Dumais (2014). Son enseignement, peut-être peu fréquent, permet possiblement d'expliquer pourquoi il n'est pas mentionné dans les écrits portant sur l'enseignement de l'oral pragmatique. Plusieurs des objets d'enseignement/apprentissage identifiés dans notre recherche sont aussi présents dans les documents ministériels. On y retrouve, entre autres, les tours de parole, le contexte, le vocabulaire, le respect, l'intonation et la posture. Les objets d'enseignement/apprentissage de l'oral pragmatique issus de notre recherche sont donc en lien avec les écrits publiés sur le sujet.

4.2.2.2 Stratégies pédagogiques issues des activités planifiées d'oral pragmatique

Notre recherche permet de cerner les stratégies pédagogiques que les enseignants mettent en place lors d'un enseignement planifié de l'oral pragmatique. Ces stratégies enrichissent celles proposées par les auteurs ayant traité de l'enseignement de l'oral pragmatique.

Il ressort de nos résultats que préciser aux élèves l'intention et la situation de communication est le point de départ de toute activité planifiée d'oral pragmatique.

Les paramètres de l'intention et de la situation de communication ont été définis par Lafontaine (2001) et réutilisés par Messier et Roussel (2008) pour leur séquence d'enseignement de l'oral pragmatique et nous nous basons sur ces auteurs pour établir les liens théoriques puisque nos résultats correspondent à ces concepts théoriques. Il nous est impossible de préciser laquelle de l'intention et de la situation vient avant l'autre puisque les enseignants les confondent la plupart du temps. D'ailleurs, de nombreux auteurs qui traitent de ce concept (Doutreloux, 1989; de Pietro et Wirthner, 1996; Lafontaine, 2001; Simard, 1997) ainsi que le MEQ (2001a) et le MELS (2011) tissent des liens étroits entre ces deux éléments. Préciser l'intention de communication permet aux enseignants de notre recherche de faire connaître aux élèves le but de l'apprentissage à réaliser et d'établir des liens entre ce qui se passe en classe et le quotidien. Préciser la situation de communication vise à présenter aux élèves les choix qui ont été faits concernant le type de sujet, la prise en compte de leurs intérêts, l'intégration des pratiques et l'intégration des autres disciplines comme le propose Lafontaine (2001).

Les résultats de notre recherche permettent également d'affirmer que les sujets traités en enseignement de l'oral pragmatique sont issus soit de la vie scolaire (par exemple, raconter une histoire, expliquer sa démarche en art), soit de la vie courante (par exemple, communiquer adéquatement pour résoudre un conflit, démontrer de l'empathie). Ils sont donc tous près du vécu des élèves, ce qui nous porte à dire qu'ils sont signifiants pour eux (Lafontaine, 2001; Maurer, 2001) et motivants (MEO, 2008).

La prise en compte des intérêts des élèves est aussi très importante pour les enseignants de notre recherche, comme cela a été le cas pour la recherche de Lafontaine (2001). Celle-ci se traduit par le choix des activités présentées aux élèves. Par exemple, ce peut être faire deviner le thème de l'activité à partir d'une affiche, proposer de faire des jeux de rôles, apporter des objets de la maison pour les présenter,

enregistrer l'activité finale et la déposer dans le portfolio électronique pour que les parents y aient accès, aborder un thème sélectionné par les élèves (comme les papillons), etc.

À propos de l'intégration des pratiques, celle-ci semble aller de soi pour plusieurs enseignants, ce qui rejoint l'intégration des pratiques proposées dans le modèle didactique de la production orale au secondaire de Lafontaine (2001), plus particulièrement dans les paramètres de la situation de communication. Certains utilisent des livres de littérature jeunesse pour établir des liens avec le sujet abordé, d'autres complètent les exercices oraux par des mises en situation écrites, d'autres encore demandent aux élèves de transférer à l'écrit les apprentissages réalisés à l'oral (par exemple, l'usage des organisateurs textuels). Maurer (2001) ainsi que le MEQ (2001a) et le MELS (2011) sont de ceux qui préconisent l'utilisation du livre et de l'écrit pour enrichir les pratiques orales. Pour ce qui est de l'intégration des autres disciplines, plusieurs enseignants ont mentionné que l'enseignement de l'oral pragmatique dépassait les frontières de la discipline « français ». Il est fréquent d'en traiter en éthique et culture religieuse, mais aussi dans d'autres disciplines comme les arts. Ces liens que les enseignants établissent entre les disciplines et l'oral pragmatique permettent de constater la transversalité de cet enseignement. Maurer (2001), le MEQ (2001a) et le MELS (2011) soulignent l'intérêt de le faire. En somme, préciser l'intention et la situation de communication correspond intégralement à la première étape de ce que proposent Messier et Roussel (2008), à ce que Maurer (2001) nomme la phase de découverte, en partie à ce que Dumais (2011) appelle l'évènement déclencheur (l'évènement déclencheur ne consistant qu'à présenter l'élément à travailler pour susciter la réaction chez l'élève et créer l'intérêt), et à ce que Lafontaine (2013a) identifie comme étant la mise en situation. À la lumière de ces constats, nous pouvons affirmer que l'intention et la situation de communication traitées ainsi par les enseignants font de l'oral pragmatique un objet

d'enseignement, c'est-à-dire qu'elles permettent d'amener graduellement les élèves à prendre en charge leur communication (Dolz et Schneuwly, 1998; Doutreloux, 1989; Lafontaine, 2001).

Questionner pour faire l'état des connaissances des élèves est une autre stratégie pédagogique fréquente lors de l'enseignement de l'oral pragmatique. Les enseignants de notre recherche questionnent les élèves sur des éléments d'une activité précédente ou sur des connaissances généralement partagées au regard des apprentissages à faire afin de capter l'attention des élèves et d'ajuster leur enseignement aux acquis des élèves. Cette pratique permet d'extraire de la mémoire à long terme les connaissances pertinentes des élèves et de les ramener dans la mémoire de travail afin de faciliter l'apprentissage (Bissonnette et Richard, 2001). Cela permet aussi aux enseignants de situer les élèves par rapport aux apprentissages à leur faire réaliser et d'adapter l'enseignement à leur zone proximale de développement (Vygotsky, 1934/1985). Dumais (2011) propose cette étape dans ses ateliers d'oral. Lafontaine (2013a) et le MEO (2008), lorsqu'ils proposent un enseignement explicite de l'oral pragmatique, suggèrent de vérifier l'état des connaissances. Ainsi traité, l'oral se veut réellement un objet d'enseignement puisque les élèves sont graduellement amenés à prendre en charge leur communication (Dolz et Schneuwly, 1998; Doutreloux, 1989; Lafontaine, 2001).

D'autres stratégies issues de l'enseignement explicite sont mises en place par plusieurs des enseignants de notre recherche. Il s'agit du modelage, de la pratique guidée, de la pratique coopérative et de la pratique autonome. Les enseignants ont recours à ces pratiques comme le propose Lafontaine (2013a et b), qui s'est inspirée du MEO (2008) et de Bissonnette et *al.* (2005). « Un principe fondamental de la démarche d'enseignement explicite est le transfert graduel de la responsabilité de l'apprentissage » (MEO, 2008, p. 46), ce qui fait de l'oral traité ainsi un objet

d'enseignement. Il est aussi possible d'établir des liens entre le modelage et la médiation verbale que propose Trehearne (2006) ainsi qu'entre la pratique coopérative et ce que Trehearne (2006) appelle l'échange entre pairs. En effet, la médiation verbale consiste à faire la démonstration de l'apprentissage et à communiquer ses réflexions à l'aide d'un métalangage à voix haute. Quant à l'échange entre pairs, il s'agit d'un échange réalisé en petits groupes et ayant pour but de favoriser le partage d'idées et d'aider les élèves à raffiner leur réflexion, à interpréter autrement, à faire des liens, etc., tout comme le travail coopératif.

Certaines autres stratégies ont été mentionnées par les enseignants. Il s'agit de donner des explications, de questionner, de donner ou de demander des exemples et de faire faire des exercices écrits. Celles-ci sont proposées par Maurer (2001), mais elles sont surtout issues du document *Vers le Pacifique*. Bien que ce document ait été conçu pour travailler la résolution de conflits en éthique et culture religieuse, on y retrouve de nombreuses activités pour l'enseignement de l'oral pragmatique. Il est intéressant de noter que ces stratégies pédagogiques ressortent de la recherche de Nolin (2013) portant sur les activités d'oral de 192 enseignants du primaire. Nous pouvons affirmer que ces stratégies sont des stratégies issues de la tradition scolaire et qu'elles sont encore très présentes dans les classes (Allen, 2012; Nolin, 2013). Ainsi traité, l'oral se veut un objet d'enseignement, mais nous semble favoriser un peu moins la prise en charge de l'apprentissage par l'élève.

D'autres stratégies pédagogiques ont été mentionnées par les enseignants que nous associons aux genres oraux. Nous y retrouvons les jeux de rôles, la discussion et la causerie. Il est question de ces genres dans le modèle didactique des genres de Dolz et Schneuwly (1998) et dans le modèle didactique de la production orale au secondaire de Lafontaine (2001). De plus, le MEQ (2001a) et le MELS (2011) proposent de les travailler avec les élèves. Nous pouvons donc affirmer que l'oral pragmatique et

l'oral par certains genres se combinent aisément. Traité ainsi, l'oral pragmatique se veut aussi un objet d'enseignement qui favorise l'apprentissage des élèves.

Finalement, certaines stratégies mises en place par les participants à notre recherche peuvent être regroupées parce qu'elles visent l'intégration et le transfert des apprentissages. Il y a d'abord le fait de réaliser des synthèses. Dumais (2011) propose cette pratique dans ses ateliers formatifs. Cette pratique vise à amener les élèves à identifier les éléments clés à retenir. Il y a aussi prodiguer des encouragements. Cette pratique n'est pas mentionnée par les auteurs ayant traité de l'enseignement de l'oral pragmatique, mais le MEO (2008) précise que celle-ci favorise et soutient la motivation des élèves. Une autre des stratégies mises en place par les participants à notre recherche est de favoriser le transfert. À notre connaissance, seul Maurer (2001) propose une activité qu'il appelle la « séance de réinvestissement » et qui vise le transfert des apprentissages dans d'autres situations de la vie scolaire ou courante. Finalement, la dernière stratégie est de favoriser la métacognition. Divers auteurs ayant traité de l'enseignement de l'oral pragmatique la mentionnent : Trehearne (2006), Messier et Roussel (2008) et Dumais (2011). Il est également possible d'établir un lien entre la métacognition et le courant de l'oral réflexif. Tel que mentionné dans le cadre théorique, dans ce courant, l'oral est un outil de réflexion cognitive et métacognitive permettant de faire apprendre les élèves (Chabanne et Bucheton, 2002; Le Cunff et Jourdain, 1999; Plessis-Bélair, 2004, Lafontaine et Blain, 2007; Nolin, 2013). Il permet une prise de distance à l'égard de l'expérience vécue (Chabanne et Bucheton, 2002). Il s'agit d'amener les élèves à prendre la parole au sujet de l'objet d'étude pour qu'ils explicitent leur compréhension à différents moments du processus d'apprentissage (Nonnon, 1999; Plessis-Bélair, 2008b; Portelance et Ouellet, 2004). Les stratégies dont il vient d'être question permettent toutes de travailler l'oral comme un objet d'enseignement et de conscientiser l'élève à l'impact de ses choix langagiers.

4.2.2.3 Objets d'enseignement/apprentissage issus des activités spontanées d'oral pragmatique

Comme pour les objets d'enseignement/apprentissage issus des activités planifiées, nous constatons que les actes de parole, base de l'enseignement de l'oral pragmatique (Maurer, 2001) et de la pragmatique (Levinson, 1983; Kerbrat-Orecchioni, 2008) s'y retrouvent. Cependant, seuls « demander » et « saluer » font l'objet d'un enseignement spontané. Ces résultats viennent aussi préciser ceux de Nolin (2013) qui rapportent que les enseignants du primaire enseignent des actes de parole.

Les autres objets d'enseignement/apprentissage qui ressortent des stratégies de nos enseignants se retrouvent dans la typologie de Dumais (2014) : le langage non verbal, la quantité d'informations transmises, la manifestation appropriée des émotions et sentiments, le respect, l'utilisation d'un support visuel, l'écoute, le regard, les tours de parole, la syntaxe, la cohérence, le volume de la voix, la politesse et le vocabulaire. Bien que la plupart fassent partie intégrante du volet pragmatique de cette typologie (par exemple, l'écoute, les tours de parole et la politesse se trouvent dans le type communicationnel, le regard se trouve dans le type non verbal), d'autres se trouvent dans le volet structural (par exemple, la syntaxe est dans le type syntaxique et le volume est dans le type paraverbal), mais sont traités dans une perspective pragmatique par les enseignants. Les objets d'enseignement/apprentissage en oral pragmatique issus de notre recherche viennent aussi préciser d'autres écrits publiés sur le sujet. Certains, comme les actes de parole, l'écoute, les tours de parole, le regard, la syntaxe, la politesse, le langage non verbal, la manifestation appropriée des émotions et les sentiments, le respect et le vocabulaire sont traités par les auteurs s'étant intéressés à l'enseignement de l'oral pragmatique au primaire (Dumais, 2011; Lafontaine, 2013 a et b; Maurer, 2001; Messier et Roussel, 2008; Trehearne, 2006). D'autres, comme le regard, le volume de la voix, la

quantité d'informations transmises et l'utilisation d'un support visuel, ne le sont pas. En effet, aucun des auteurs ne s'est attardé à ces objets d'enseignement/apprentissage qui ressortent de notre recherche. Pourtant, comme nous l'avons montré dans les résultats, ceux-ci ont été traités dans une perspective pragmatique et des liens peuvent être établis avec les principales théories pragmatiques, soit les quatre maximes (quantité, qualité, relation et modalité) du principe de Grice (1979) et le principe de pertinence de Sperber et Wilson (1989). Ils se retrouvent aussi dans les documents ministériels. Il nous semble donc qu'ils complètent bien les objets d'enseignement/apprentissage ciblés par les auteurs consultés.

4.2.2.4 Stratégies pédagogiques issues des activités spontanées d'oral pragmatique

Les stratégies pédagogiques spontanées que nous avons identifiées dans notre recherche n'ont été traitées par aucun des auteurs recensés dans notre cadre théorique. En effet, tous les auteurs ayant traité de l'enseignement de l'oral pragmatique l'ont fait pour des activités planifiées et non pour des activités spontanées. Nous allons tout de même établir des liens entre ces stratégies et les écrits portant sur l'enseignement de l'oral pragmatique planifié, mais nous allons aussi comparer les stratégies nommées pour l'enseignement de l'oral pragmatique spontané aux stratégies identifiées par des auteurs s'étant intéressés à un autre courant de l'oral, l'oral intégré aux disciplines.

Nous rappelons que les stratégies identifiées en enseignement de l'oral pragmatique spontané sont le questionnement, la consigne, l'intervention non verbale, la reformulation, l'énoncé indirect, le modelage, l'explication, l'humour et le renforcement positif. Certaines de ces stratégies peuvent être mises en lien avec les stratégies proposées par Maurer (2001) et Lafontaine (2001 et 2013a et b) concernant

l'enseignement de l'oral pragmatique planifié. En effet, questionner est une des stratégies proposées par Maurer (2001) et modeler l'est par Lafontaine (2013a et b). Ces stratégies permettent de travailler l'oral pragmatique comme un objet d'enseignement et visent à développer la prise en charge de la communication par les élèves. Ces deux stratégies, de même que les autres identifiées, peuvent être mises en lien avec l'oral intégré aux disciplines (Colletta, 1998; Le Cunff et Jourdain, 1999; Nonnon, 1999; Perrenoud, 1991a; Turco et Plane, 1999). Effectivement, ces pratiques ont toutes pour but de vérifier la compréhension des élèves, de connaître leur réaction, de les faire agir et d'exploiter les interactions avec eux. Elles visent donc à réguler la communication scolaire et peuvent être intégrées à toutes les disciplines (Colletta, 1998; Le Cunff et Jourdain, 1999; Nonnon, 1999; Perrenoud, 1991a; Turco et Plane, 1999). On peut donc tisser de nombreux liens entre l'enseignement de l'oral pragmatique spontané et l'oral intégré aux disciplines, mais l'enseignement de l'oral pragmatique a pour but spécifique de faire prendre conscience aux élèves des effets du langage sur l'interlocuteur afin qu'ils adoptent un comportement communicatif approprié au contexte. Un tel enseignement de l'oral pragmatique en fait à la fois un médium et un objet d'enseignement. Il est médium d'enseignement lorsque, par exemple, l'enseignant a recours aux consignes, mais objet lorsque l'enseignant fait du modelage ou explique les effets, par exemple. Qu'il soit médium ou objet, l'enseignement de l'oral pragmatique spontané favorise dans une moindre mesure la prise en charge de la communication.

4.3 Sens que les enseignants accordent à l'enseignement de l'oral pragmatique

En plus des objets d'enseignement/apprentissage et des stratégies pédagogiques, les enseignants nous ont parlé du sens qu'ils accordent à l'enseignement de l'oral pragmatique.

En ce qui concerne l'oral pragmatique planifié, les enseignants affirment qu'il favorise l'apprentissage et le transfert, qu'il facilite l'établissement de la relation entre l'enseignant et les élèves et entre les élèves, qu'il favorise un climat de classe propice à l'apprentissage, qu'il réduit le nombre de conflits, qu'il favorise la résolution de conflits, qu'il permet aux élèves d'apprendre à vivre à l'école au quotidien, qu'il fait en sorte que les élèves sont moins gênés et plus autonomes et qu'il entraîne une prise de conscience de l'impact des mots.

Tous ces bénéfices rejoignent les propos des auteurs ayant traité de l'enseignement de l'oral pragmatique (Maurer, 2001, Trehearne, 2006; Messier et Rousse, 2008; Dumais, 2011; Lafontaine, 2013a et b), sauf ce qui a trait à la gêne et l'autonomie des élèves : « les élèves sont moins gênés et cela favorise leur autonomie ». Ce résultat s'avère intéressant. Comme l'oral pragmatique semble enseigné au quotidien par la plupart des enseignants interrogés, nous croyons que cela a un impact positif chez les élèves. Ils apprennent à prendre la parole régulièrement et deviennent à l'aise et autonomes dans leur communication.

En ce qui concerne les sens attribués à l'enseignement de l'oral pragmatique spontané au sujet du fait qu'il facilite la gestion de la classe et les relations interpersonnelles, nous n'avons rien trouvé dans les écrits puisque, à notre connaissance, l'oral pragmatique spontané n'a jamais fait l'objet de recherche. Notre recherche innove donc en ce sens.

Somme toute, il est possible d'affirmer que les nombreux sens de l'enseignement de l'oral pragmatique peuvent influencer la réussite des élèves tant sur les plans scolaire que social et ils ont été pris en compte dans notre portrait (objectif 3).

4.4 Synthèse de l'analyse des données

L'analyse des observations, des documents pédagogiques et des entrevues maintenant complétées, nous retenons des liens que nous avons tissés entre les données de la recherche et le cadre théorique :

- que l'enseignement de l'oral pragmatique est bel et bien un courant d'enseignement visant à développer le langage des élèves en prenant en compte le contexte et la façon dont le message est émis et visant à faire réfléchir l'élève aux effets de sa communication sur son interlocuteur;
- que l'enseignement de l'oral pragmatique se fait bel et bien de deux façons : planifiée et spontanée;
- que les objets d'enseignement/apprentissage enseignés tant de façon planifiée que spontanée sont souvent des actes de parole, mais aussi d'autres objets issus des volets pragmatique et structural de la typologie de Dumais (2014), ceux issus du volet structural étant traités dans une perspective pragmatique, c'est-à-dire prenant en compte le contexte ainsi que l'effet sur l'interlocuteur;
- que les stratégies pédagogiques liées aux activités planifiées font davantage de l'oral un objet d'enseignement, c'est-à-dire qu'elles permettent d'amener graduellement les élèves à prendre en charge leur communication orale (Dolz et Schneuwly, 1998; Doutreloux, 1989; Lafontaine, 2001);
- que les stratégies pédagogiques liées aux activités spontanées utilisent l'oral comme un médium d'enseignement afin de faire adopter à l'élève le comportement communicatif approprié au contexte (Lafontaine, 2001). Ces contextes peuvent être la gestion de la classe ou des relations interpersonnelles;
- que l'enseignement de l'oral pragmatique peut être en lien avec les autres courants de l'oral (les autres courants sont complémentaires) : l'oral intégré aux disciplines (en éthique et culture religieuse, par exemple), l'oral par les genres (discussion, causerie, jeux de rôle, etc.) et l'oral réflexif (par exemple,

la réflexion interactive sur ce que les élèves ont appris et sur leur façon d'apprendre lors d'activités métacognitives);

- que l'enseignement de l'oral pragmatique semble bénéfique à la réussite des élèves tant sur le plan scolaire que social.

Les résultats de notre recherche vont dans le même sens que ce qu'ont proposé d'autres chercheurs avant nous, mais permettent d'enrichir les connaissances liées à l'enseignement de l'oral pragmatique, particulièrement en ce qui concerne l'enseignement spontané. L'oral pragmatique se veut donc un oral rassembleur puisqu'il permet de travailler l'oral sous toutes ses facettes. Cette analyse nous a permis de mettre en relation les composantes dégagées chez ces enseignants et celles tirées du cadre théorique. Nous avons donc atteint notre deuxième objectif de recherche. Ces constats nous permettent d'élaborer un portrait de l'enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire et nous le présentons dans la prochaine section.

4.5 Présentation du portrait de l'enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire

Notre troisième objectif de recherche est d'élaborer un portrait de l'enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire. Nous avons élaboré ce portrait en tenant compte des deux façons d'enseigner l'oral pragmatique, soit de façon planifiée et de façon spontanée.

4.5.1 Enseignement de l'oral pragmatique planifié

Pour l'enseignement de l'oral pragmatique planifié, le portrait permet d'identifier le sens que lui accordent les enseignants, les objets d'enseignement/apprentissage et les

stratégies pédagogiques qui ont émergé. Nous avons classé ces objets et stratégies en nous basant sur les recherches en didactique de l'oral.

Nous retenons des résultats de notre recherche que les sens que les enseignants donnent à l'enseignement de l'oral pragmatique planifié sont qu'il favorise l'apprentissage et le transfert, qu'il facilite l'établissement de la relation entre l'enseignant et les élèves et entre élèves, qu'il facilite l'établissement d'un climat de classe propice à l'apprentissage, qu'il réduit le nombre de conflits, qu'il favorise la résolution de conflits, qu'il permet aux élèves d'apprendre à vivre à l'école au quotidien, qu'il favorise la prise de parole et l'autonomie et qu'il permet de développer la conscience de l'impact des mots. Nous résumons tous ces sens en affirmant que l'oral pragmatique semble favoriser la réussite scolaire et sociale.

En ce qui concerne les objets d'enseignement/apprentissage, nous les avons classés en fonction de la typologie de Dumais (2014) puisqu'elle permet de tout regrouper et qu'elle est issue de la didactique de l'oral. Dans le volet structural, l'intonation et le volume de la voix sont classés dans le type paraverbal. La syntaxe est classée dans le type syntaxique et le vocabulaire, dans le type lexicosémantique. Dans le volet pragmatique, la posture et le regard sont classés dans le type non verbal; la manipulation d'un objet, dans le type matériel; l'écoute, les actes de parole, le contexte, les tours de parole et la politesse, dans le type communicationnel; les organisateurs textuels, dans le type discursif; la pertinence et la clarté, dans le type de contenu; l'attitude et la manifestation appropriée des sentiments et émotions, dans le type émotionnel. Le tableau suivant permet de présenter les objets d'enseignement/apprentissage en fonction de la typologie de Dumais (2014).

Tableau 4.12

Classification des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral pragmatique planifié
(Dumais, 2014)

Volet structural	Volet pragmatique
Type paraverbal : - Intonation - Volume de la voix	Type non verbal : - Posture - Regard
Type syntaxique : - Syntaxe	Type matériel : - Manipulation d'un objet
Type lexicosémantique : - Vocabulaire	Type communicationnel : - Écoute - Actes de parole - Contexte - Tours de parole - Politesse
	Type discursif : - Organismes textuels
	Type de contenu : - Pertinence - Clarté
	Type émotionnel : - Attitude - Sentiments et émotions

Pour ce qui est des stratégies pédagogiques, nous les avons classées en fonction de trois phases de l'enseignement connues des enseignants parce qu'issues des courants théoriques (cognitiviste et socioconstructiviste) sous-jacents au *PFEQ* (MEQ, 2001a) : préparation, réalisation et intégration (Raby et Viola, 2007). La phase de préparation permet de présenter aux élèves ce qui sera enseigné et la façon de l'enseigner. C'est aussi le moment d'activer les connaissances des élèves. Nous avons donc regroupé sous cette phase les stratégies permettant de préciser à l'élève l'intention et la situation de communication (explication, consigne et questionnement) de même que le questionnement permettant de faire l'état des connaissances. La phase de réalisation sert à proposer des activités aux élèves permettant l'acquisition des apprentissages. Parmi les stratégies pédagogiques identifiées dans la recherche,

nous avons d'abord retenu le modelage, la pratique guidée, la pratique coopérative et la pratique autonome que nous avons regroupées sous la démarche « enseignement explicite » (Bissonnette et *al.*, 2005; Garnier et Lafontaine, 2012; Lafontaine, 2013 a et b; MEO, 2008). Ensuite, nous avons retenu les stratégies expliquer, questionner, donner ou demander des exemples et faire faire des exercices écrits que nous avons classées sous le concept « traditionnel » parce qu'issues des pratiques mises en place de manière régulière dans les classes (Allen, 2012; De Grandpré et Lafontaine, 2015; Nolin, 2013). De plus, nous avons retenu les stratégies faire un jeu de rôles, une discussion et une causerie que nous avons classées sous le concept « genres oraux » (Dolz et Schneuwly, 1998; Lafontaine, 2001; MEQ, 2001a; MELS, 2011). Finalement, la phase d'intégration sert à faire prendre conscience aux élèves des apprentissages réalisés. Nous y avons regroupé les stratégies pédagogiques permettant de synthétiser les apprentissages (répéter, résumer et questionner), celles permettant de faire du renforcement positif (encourager et féliciter) et celles favorisant le transfert (questionner, donner un exemple et donner une consigne). Il est à noter que la stratégie « questionnement métacognitif » a été retenue, mais que nous ne la classons pas dans une phase précise puisqu'elle est mise en place tout au long de l'enseignement/apprentissage. Le tableau suivant reprend chacune des stratégies classées selon les trois phases retenues.

Tableau 4.13

Classification des stratégies pédagogiques de l'oral pragmatique planifié

Préparation	Réalisation	Intégration
Explication, consigne et questionnement pour informer l'élève de l'intention et de la situation de communication	Enseignement explicite : modelage, pratique guidée, pratique coopérative, pratique autonome	Synthèse : répétition, résumé, questionnement
Questionnement pour faire l'état des connaissances	Enseignement traditionnel : explication, exemple, exercice écrit, questionnement	Renforcement positif : encouragement, félicitations
	Genres oraux : jeu de rôles, causerie, discussion	Transfert : questionnement, exemple, consigne
Questionnement métacognitif		

Le sens, les objets d'enseignement/apprentissage et les stratégies pédagogiques identifiés dans notre recherche pour l'enseignement de l'oral pragmatique planifié deviennent donc des éléments constitutifs du portrait de l'enseignement de l'oral pragmatique. Afin de compléter ce portrait, nous présentons le sens, les objets d'enseignement/apprentissage et les stratégies pédagogiques pour l'enseignement de l'oral pragmatique spontané.

4.5.2 Enseignement de l'oral pragmatique spontané

En ce qui concerne l'enseignement de l'oral pragmatique spontané, nous avons souhaité préciser les sens accordés à cet enseignement par les enseignants. Ceux-ci sont la gestion d'un climat de classe propice à l'apprentissage et des relations interpersonnelles.

De plus, nous nommons les objets d'enseignement/apprentissage identifiés par les enseignants en fonction de la typologie de Dumais (2014), comme nous l'avons fait pour l'enseignement de l'oral pragmatique planifié. Dans le volet structural, nous retrouvons le volume de la voix dans le type paraverbal, la syntaxe dans le type syntaxique et le vocabulaire dans le type lexicosémantique. Dans le volet pragmatique, nous retrouvons la mimique et le regard dans le type non verbal; le support visuel dans le type matériel; l'écoute, les actes de parole, les tours de parole, la politesse et le respect dans le type communicationnel; la cohérence dans le type discursif; la quantité d'informations transmises dans le type de contenu; les sentiments et émotions dans le type émotionnel.

Tableau 4.14

Classification des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral pragmatique spontané (Dumais, 2014)

Volet structural	Volet pragmatique
Type paraverbal : - Volume de la voix	Type non verbal : - Mimique - Regard
Type syntaxique : - Syntaxe	Type matériel : - Support visuel
Type lexicosémantique : - Vocabulaire	Type communicationnel : - Écoute - Actes de parole - Tours de parole - Politesse - Respect
	Type discursif : - Cohérence
	Type de contenu : - Quantité d'informations transmises
	Type émotionnel : - Sentiments et émotions

En ce qui concerne les stratégies pédagogiques, il ne nous semble pas possible de les classer en fonction des trois phases comme nous l'avons fait pour l'enseignement de l'oral pragmatique planifié étant donné que le contexte de l'intervention ne vise pas nécessairement l'enseignement/apprentissage dans une démarche didactique précise. Dans le tableau 4.14, nous les classons plutôt en fonction du fait qu'elles sont implicites ou explicites. Par implicite, nous entendons qu'elles ne sont pas verbalisées clairement, donc le sens n'est pas littéral et l'élève doit en deviner la signification (Grice, 1979). Nous y avons regroupé « énoncé indirect », « intervention non verbale », « humour » et « reformulation ». Par explicite, nous entendons que les stratégies mises en place permettent de clairement verbaliser l'apprentissage à réaliser ou le comportement à adopter par l'élève (Grice, 1979). Nous y retrouvons « le modelage », « la consigne », « l'explication des faits », « le questionnement » et « le renforcement positif ».

Tableau 4.15
Classification des stratégies pédagogiques de l'oral pragmatique spontané

Implicites	Explicites
Énoncé indirect	Modelage
Intervention non verbale	Consigne
Humour	Explication
Reformulation	Questionnement
	Renforcement positif

Nous présentons le portrait sous forme visuelle à la page suivante et pouvons ainsi affirmer que nous avons atteint notre troisième objectif de recherche.

Planifié

1. SENS

Pour favoriser la réussite scolaire et sociale

2. OBJETS D'ENSEIGNEMENT/APRENTISSAGE (Dumais, 2014)

STRUCTURAL

Paraverbal
Syntaxique
Lexico-sémantique

PRAGMATIQUE

Non verbal
Matériel
Communicationnel
Discursif
Contenu
Émotionnel

3. STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES

PRÉPARATION

- Stratégies pour informer les élèves de l'intention de communication (ex.: explication)
- Stratégies pour informer les élèves de la situation de communication (ex: consignes)
- Stratégies pour faire l'état des connaissances (ex.: questionnement)

RÉALISATION

- Stratégies pour l'enseignement explicite (ex.: modelage) ou pour l'enseignement traditionnel (ex.: explication) ou pour l'enseignement par les genres (ex.: causerie)

INTÉGRATION

- Stratégies pour faire la synthèse (ex.: résumé)
- Stratégies pour renforcement positif (ex.: félicitations)
- Stratégies pour favoriser le transfert (ex.: questionnement)

Spontané

1. SENS

Pour favoriser un climat propice aux apprentissages et des relations interpersonnelles harmonieuses

2. OBJETS D'ENSEIGNEMENT/APRENTISSAGE (Dumais, 2014)

STRUCTURAL

Paraverbal
Syntaxique
Lexico-sémantique

PRAGMATIQUE

Non verbal
Matériel
Communicationnel
Discursif
Contenu
Émotionnel

3. STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES

IMPLICITES

Énoncé indirect
Intervention non verbale
Humour
Reformulation

EXPLICITES

Modelage
Consignes
Explication
Questionnement
Renforcement positif

CONCLUSION

Dans le cadre de cette thèse, la problématique a permis de faire ressortir l'importance d'enseigner le volet pragmatique de la communication, et ce, dès le début de la scolarité. Toutefois, les enseignants sont encore peu nombreux à l'enseigner. Cela est possiblement lié au manque de repères dans les programmes d'enseignement, mais également au peu de recherches sur le sujet et à la quasi-absence de fondements théoriques et scientifiques dans les travaux publiés. On en sait peu sur les objets d'enseignement de l'oral pragmatique véritablement enseignés et sur les stratégies pédagogiques mis en place par les enseignants. Pour cette raison, nous avons jugé bon dresser un portrait de l'enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire. Pour ce faire, nous avons retenu la question de recherche suivante : Quels sont les objets d'enseignement/apprentissage et les stratégies pédagogiques mis en place par des enseignants du préscolaire 5 ans et du 1^{er} cycle du primaire lors de l'enseignement de l'oral pragmatique?

Notre cadre théorique a permis de clarifier le fait que l'enseignement de l'oral pragmatique repose sur des fondements théoriques liés aux champs de la didactique de l'oral et de la pragmatique. Après avoir pris connaissance de ces différents fondements théoriques, nous avons revu la définition de l'oral pragmatique donnée par Maurer (2001) et les auteurs à sa suite, parce que trop centrée sur les actes de parole, et définissons maintenant l'enseignement de l'oral pragmatique comme un courant visant à développer le langage des élèves en prenant en compte le contexte et la façon dont le message est émis et visant à faire réfléchir les élèves aux effets de leur communication sur leur interlocuteur. Le cadre théorique nous a aussi permis de

nous assurer qu'il est possible et souhaitable d'enseigner l'oral pragmatique dès l'entrée des élèves dans le monde scolaire. En outre, nous avons retenu que l'oral peut s'enseigner de façon planifiée et de façon spontanée, alors que les écrits portant sur l'enseignement de l'oral pragmatique ne font état que d'un enseignement planifié.

Nous avons fixé trois objectifs de recherche : 1) définir les objets d'enseignement/apprentissage et les stratégies pédagogiques mis en place par des enseignants du préscolaire 5 ans et du 1^{er} cycle du primaire lors de l'enseignement de l'oral pragmatique planifié et spontané; 2) mettre en relation les objets d'enseignement/apprentissage et les stratégies pédagogiques dégagées chez ces enseignants et ceux tirés du cadre théorique; 3) élaborer un portrait de l'enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire.

Pour ce faire, nous avons mené une recherche qualitative descriptive de mai 2014 à novembre 2014 en Outaouais, dans les Laurentides et à Montréal. Huit enseignants ont accepté de nous donner accès à leur classe. Nous avons réalisé 13 observations non participantes filmées d'activités planifiées d'oral pragmatique, 18 observations non participantes filmées d'activités spontanées d'oral pragmatique et avons amassé six documents pédagogiques. Douze enseignants (les huit ayant accepté d'être filmés plus quatre autres) ont participé à une entrevue semi-dirigée. Une analyse de contenu des données amassées a été effectuée. Cela nous a permis de dresser un portrait de l'enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire.

Concernant les activités d'enseignement de l'oral pragmatique planifié, nous avons identifié deux principaux sens que lui donnent les enseignants : favoriser la réussite scolaire et sociale. De nombreux objets d'enseignement/apprentissage ont aussi été recensés. Nous avons classé ces objets en fonction de la typologie de Dumais (2014) parce que, à notre connaissance, celle-ci se veut la plus exhaustive. Plusieurs des

objets identifiés sont issus du volet pragmatique, mais il est intéressant de constater que d'autres sont issus du volet structural (type paraverbal, type syntaxique et type lexicosémantique), mais qu'ils ont été traités dans une perspective pragmatique dans le cadre de notre recherche.

Pour ce qui est des stratégies pédagogiques identifiées lors de l'enseignement de l'oral pragmatique planifié, nous les avons classées en fonction des différents écrits sur le sujet. Nous retenons qu'elles sont diversifiées et qu'elles permettent de faire de l'oral un objet d'enseignement et de conscientiser l'élève à l'impact de ses choix langagiers.

Concernant l'enseignement de l'oral pragmatique spontané, nous avons identifié deux sens que lui donnent les enseignants : la gestion de la classe pour favoriser l'apprentissage et lors de la gestion des relations interpersonnelles. Aussi, nous avons ciblé de nombreux objets d'enseignement/apprentissage que nous avons classés en fonction de la typologie de Dumais (2014) et qui permettent de constater que l'oral pragmatique peut être enseigné à partir de quelques types du volet structural (type paraverbal, type syntaxique et type lexicosémantique), traités dans une perspective pragmatique, et de tous les types du volet pragmatique.

Pour ce qui est des stratégies pédagogiques identifiées en oral pragmatique spontané, nous les avons classées en fonction du fait qu'elles peuvent être implicites ou explicites.

Notre recherche aura donc permis de dresser un portrait de l'enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire. Chaque objet d'enseignement/apprentissage de même que chaque stratégie pédagogique a été décrit de façon contextualisée. Notre étude se veut pertinente pour l'avancement des

connaissances en didactique de l'oral puisqu'elle permet de donner une définition plus englobante de l'enseignement de l'oral pragmatique que celle donnée par Maurer (2001) et les auteurs à sa suite. En plus, elle permet de théoriser l'enseignement de l'oral pragmatique en établissant clairement ses fondements théoriques, ce qui n'avait pas été fait auparavant à notre connaissance. Elle précise les pratiques déclarées et effectives de certains enseignants en oral pragmatique en les contextualisant. Elle permet finalement de découvrir que l'enseignement de l'oral pragmatique peut se faire de façons planifiée et spontanée.

Il faut toutefois nuancer les résultats en fonction du fait que notre échantillon était peu nombreux, que ce ne sont pas tous les enseignants qui ont accepté d'être observés et que nous n'avons pas pu observer le même nombre de leçons pour chaque enseignant. De plus, les résultats de cette recherche ne permettent pas de différencier ce qui se fait précisément au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire.

Sur le plan des retombées, nous croyons que ce portrait servira de base à d'autres recherches en lien avec l'enseignement de l'oral pragmatique. Nous croyons également que notre recherche aura des retombées pour la formation continue des enseignants et la formation des futurs enseignants. Nous aimerions que ce portrait devienne un cadre de référence pour l'enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire et qu'il serve aux enseignants et aux futurs enseignants dans l'élaboration des séquences didactiques adaptées à leur contexte de classe.

Finalement, d'autres recherches devront être menées au sujet de l'enseignement de l'oral pragmatique afin de confirmer les connaissances que nous en avons et de les élargir. D'abord, il serait intéressant de valider le portrait que nous avons conçu. Aussi, nous aimerions connaître de façon précise les objets

d'enseignement/apprentissage et les stratégies pédagogiques mis en place par des enseignants de chacun des cycles du primaire, voire même du secondaire. Une progression des apprentissages en oral pragmatique pourrait alors être envisagée. De plus, nous pensons qu'il serait intéressant de vérifier les effets de l'enseignement de l'oral pragmatique sur les différents élèves (par exemple, les élèves hyperactifs, les élèves autistes, les élèves doués, etc.). En outre, nous suggérons que soit menée une recherche portant sur le transfert des apprentissages réalisés en oral pragmatique dans des contextes autres que le contexte scolaire.

APPENDICE A

GRILLE D'OBSERVATION DANS LES CLASSES

École :	Nombre d'élèves : Activité observée : Activité planifiée ou spontanée : Matériel utilisé : Autres :
Nom de l'enseignant :	
Degré d'enseignement :	
Conditions d'enseignement :	
OBSERVATION DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL PRAGMATIQUE	
Enseignant	Élève

APPENDICE B

QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE

Introduction

L'intervieweur prend le temps de se présenter, de demander au participant s'il a reçu et pris connaissance du protocole de l'entrevue et rappelle le but de la recherche et les conditions dans lesquelles se déroulera l'entrevue.

Données sociologiques

- 1- Quels diplômes universitaires avez-vous obtenus?
- 2- Depuis combien d'années enseignez-vous?
- 3- En quelle année et à quelle clientèle enseignez-vous?

Enseignement de l'oral pragmatique planifié

- 4- Enseignez-vous l'oral pragmatique de façon planifiée? Pourquoi?
- 5- Comment enseignez-vous l'oral pragmatique? Expliquez.
 - a. Présentez-vous l'intention de communication (but et raisons) aux élèves? Comment?
 - b. Présentez-vous la situation de communication que les élèves réaliseront? Comment?
 - i. Quel type de pratique proposez-vous (issue de la vie scolaire, de la vie sociale, en lien avec l'actualité, avec la culture, etc.)?

- ii. Prenez-vous en compte les intérêts des élèves (genre d'activités proposées, de sujet choisi, etc.)? Comment?
- iii. Intégrez-vous votre activité à une autre pratique ou discipline? Comment? Pourquoi?
- c. Présentez-vous un événement déclencheur? Comment?
- d. Vérifiez-vous l'état des connaissances des élèves? Comment?
- e. Faites-vous réaliser aux élèves une production initiale en partant de leurs connaissances antérieures? Comment?
- f. Quelle approche pédagogique mettez-vous en place pour enseigner l'oral pragmatique (par exemple l'enseignement explicite et les ateliers formatifs)? Comment faites-vous?
- g. Avez-vous recours aux genres pour enseigner l'oral pragmatique (ex. : causerie, discussion, etc.)? Lesquels?
- h. Faites-vous réaliser aux élèves une production finale incluant tous les apprentissages réalisés? Comment?
- i. Faites-vous une synthèse des apprentissages réalisés? Comment?
- j. Proposez-vous des activités métacognitives pour favoriser le transfert des apprentissages? Comment faites-vous?
- k. Vous basez-vous vous sur une référence en particulier pour sélectionner les stratégies pédagogiques que vous mettez en place en oral pragmatique?

Objets d'enseignement/apprentissage en oral pragmatique planifié

6- Quel(s) objets d'enseignement de l'oral pragmatique enseignez-vous?

Pourquoi?

- a. Enseignez-vous les actes de parole?
- b. Enseignez-vous des éléments du langage verbal?

- c. Enseignez-vous des éléments du langage non verbal?
- d. Enseignez-vous des éléments du langage paraverbal (par exemple, volume et regard)?
- e. Enseignez-vous l'écoute?
- f. Enseignez-vous la politesse?
- g. Enseignez-vous les tours de parole?
- h. Enseignez-vous l'importance de la pertinence des informations à communiquer?
- i. Enseignez-vous l'importance de la clarté des informations à communiquer?
- j. Quels autres objets d'enseignement/apprentissage en oral pragmatique croyez-vous possible d'enseigner à des élèves du préscolaire 5 ans ou du 1^{er} cycle du primaire? Expliquez.
- k. Vous basez-vous vous sur une référence en particulier pour sélectionner les objets d'enseignement/apprentissage de l'oral pragmatique?

Enseignement de l'oral pragmatique spontané

- 7- Enseignez-vous l'oral pragmatique de façon spontanée? Pourquoi?
- 8- Comment enseignez-vous l'oral pragmatique spontané?
 - a. Donnez-vous des explications? Comment?
 - b. Donnez-vous des consignes? Comment?
 - c. Modélisez-vous? Comment
 - d. Questionnez-vous? Comment?
 - e. Donnez-vous des exemples? Comment?

Objets d'enseignement/apprentissage en oral pragmatique spontané

9- Quel(s) objets d'enseignement de l'oral pragmatique enseignez-vous?

Pourquoi?

- a. Enseignez-vous les actes de parole?
- b. Enseignez-vous des éléments du langage verbal?
- c. Enseignez-vous des éléments du langage non verbal?
- d. Enseignez-vous des éléments du langage paraverbal (par exemple, volume et regard)?
- e. Enseignez-vous l'écoute?
- f. Enseignez-vous la politesse?
- g. Enseignez-vous les tours de parole?
- h. Enseignez-vous l'importance de la pertinence des informations à communiquer?
- i. Enseignez-vous l'importance de la clarté des informations à communiquer?
- j. Quels autres objets d'enseignement/apprentissage en oral pragmatique croyez-vous possible d'enseigner à des élèves du préscolaire 5 ans ou du 1^{er} cycle du primaire? Expliquez.

Conclusion

L'intervieweur conclut l'entrevue en remerciant chaleureusement le participant pour les réponses qu'il nous a données et pour le temps qu'il nous a consacré.

APPENDICE C

PROTOCOLE DE L'ENTRETIEN

Bonjour,

Cette entrevue s'inscrit dans le cadre de mon doctorat en éducation qui porte sur l'enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire.

Vous avez été choisi pour réaliser cette entrevue parce que vous mettez en pratique un enseignement de l'oral pragmatique dans votre classe. Merci d'avoir accepté! Des questions vous seront posées sur les stratégies pédagogiques que vous adoptez et sur les objets d'enseignement/apprentissage que vous retenez (ex. : actes de parole, politesse, langage non verbal) pour enseigner l'oral pragmatique. Aussi, il est très important que vous répondiez le plus sincèrement possible aux questions afin que les données soient les plus exactes possible. En aucun temps vous ne serez jugé. L'entrevue, qui durera environ une heure, sera enregistrée afin de pouvoir être réécoutée, transcrite et analysée. Soyez assuré que cet enregistrement ne sera réécouté que par mon comité de recherche et moi et que votre nom restera dans l'anonymat.

Je vous remercie grandement de votre collaboration et du temps que vous accorderez à ma recherche, malgré un horaire que je sais chargé. Je joins à cette lettre le questionnaire d'entrevue pour que vous puissiez en prendre connaissance avant notre rencontre. Si vous avez des questions, n'hésitez pas à m'en faire part.

Martine De Grandpré

APPENDICE D

GRILLE D'ANALYSE

Éléments à observer	Occurrences	Commentaires
<p>Activité d'enseignement de l'oral pragmatique planifié :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. L'enseignant présente l'intention de communication (le but) 2. L'enseignant explique de façon détaillée la situation de communication : a) Type de sujet (situations vécues en classe ou à l'extérieur de la classe, culturel, actualité, etc.) b) Prise en compte des intérêts des élèves c) Intégrée à d'autres disciplines 3. L'enseignant présente un événement déclencheur 		

<p>4. L'enseignant vérifie l'état des connaissances</p> <p>5. L'enseignant fait faire une production initiale</p> <p>6. L'enseignant présente différents ateliers formatifs conçus pour enseigner les différentes composantes de l'activité (enseignement, questionnement, exemples, etc.)</p> <p>7. L'enseignant enseigne de façon explicite les différentes composantes de l'activité</p> <p>8. L'enseignant a recours aux genres pour enseigner (causerie, discussion, etc.)</p> <p>9. L'enseignant fait réaliser une production finale incluant tous les apprentissages réalisés</p> <p>10. L'enseignant fait une synthèse</p> <p>11. L'enseignant propose des activités métacognitives pour favoriser le transfert des apprentissages</p>	
<p>Objets d'enseignement/apprentissage de l'oral pragmatique planifié :</p> <p>12. L'enseignant enseigne les actes de parole</p>	

<p>13. L'enseignant enseigne des éléments du langage verbal</p> <p>14. L'enseignant enseigne des éléments du langage non verbal</p> <p>15. L'enseignant enseigne des éléments du langage paraverbal (par exemple, volume et regard)</p> <p>16. L'enseignant enseigne l'écoute</p> <p>17. L'enseignant enseigne la politesse</p> <p>18. L'enseignant enseigne les tours de parole</p> <p>19. L'enseignant enseigne l'importance de la pertinence des informations à communiquer</p> <p>20. L'enseignant enseigne l'importance de la clarté des informations à communiquer</p>		
<p>Activité d'enseignement de l'oral pragmatique spontané :</p> <p>21. L'enseignant donne des explications</p> <p>22. L'enseignant donne des consignes</p> <p>23. L'enseignant modélise</p> <p>24. L'enseignant questionne</p> <p>25. L'enseignant donne des exemples</p>		

<p>Objets d'enseignement/apprentissage de l'oral <u>pragmatique spontané</u> :</p> <p>26. L'enseignant enseigne les actes de parole</p> <p>27. L'enseignant enseigne des éléments du langage verbal</p> <p>28. L'enseignant enseigne des éléments du langage non verbal</p> <p>29. L'enseignant enseigne des éléments du langage paraverbal (par exemple, volume et regard)</p> <p>30. L'enseignant enseigne l'écoute</p> <p>31. L'enseignant enseigne la politesse</p> <p>32. L'enseignant enseigne les tours de parole</p> <p>33. L'enseignant enseigne l'importance de la pertinence des informations à communiquer</p> <p>34. L'enseignant enseigne l'importance de la clarté des informations à communiquer</p>		
---	--	--

APPENDICE E

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE



Case postale 1250, succursale HULL
Gatineau (Québec) J8X 3X7
www.uqo.ca

Notre référence: 1895

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche a examiné le projet de recherche intitulé :

Projet: Élaboration d'un modèle didactique de l'oral pragmatique au premier cycle du primaire

Soumis par: Martine De Grandpré
étudiante
Département d'éducation
Université du Québec en Outaouais

Financement: Consortium Outaouais de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires (COREPER)

Le Comité a conclu que la recherche proposée respecte les principes directeurs de la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec en Outaouais.

Ce certificat est valable jusqu'au: 2 mars 2015

Le président du Comité d'éthique de la recherche
André Durlivage

A handwritten signature in black ink, appearing to read "André Durlivage", enclosed within a large, loopy oval stroke.

Date d'émission: 2 mars 2014

APPENDICE F1

PROCÉDURE DE VALIDATION DES INSTRUMENTS DE RECHERCHE

INFORMATIONS POUR LES JUGES (CHERCHEURS UNIVERSITAIRES)

Madame, Monsieur,

Permettez-moi d'abord de vous remercier pour le temps que vous consacrez à la validation de mes instruments de recherche portant sur l'enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire. Vos conseils me seront utiles pour la réalisation de mon expérimentation dans les classes.

Dans le cadre de cette recherche, j'assisterai et j'enregistrerai sur bandes vidéo des activités d'oral pragmatique données par des enseignants du préscolaire 5 ans et du 1^{er} cycle du primaire et je demanderai à ces mêmes enseignants de me remettre leurs planifications. J'interrogerai aussi ces enseignants lors d'une entrevue semi-dirigée à

l'aide du *Questionnaire d'entrevue semi-dirigée*. J'utiliserai une grille pour faire l'analyse des données amassées grâce à ces trois méthodes. Ces instruments me permettront, je l'espère, de dépister leurs stratégies pédagogiques et les objets d'enseignement/apprentissage qu'ils retiennent pour l'enseignement de l'oral pragmatique et de les mettre en relation avec mon cadre théorique afin de proposer un portrait de l'enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire.

Dans les pages qui suivent, vous trouverez les objectifs de ma recherche. Ensuite, un tableau présentant les composantes et sous-composantes de l'enseignement de l'oral pragmatique issues de la théorie vous est soumis. Ces composantes et sous-composantes sont celles traitées dans mes instruments. Par la suite, vous trouverez mon *Questionnaire d'entrevue semi-dirigée* et ma *Grille d'analyse*. Suit un tableau de spécifications illustrant la complémentarité de mes instruments. **Finalement, je vous propose, sous forme de grille de validation, les questions auxquelles j'aimerais que vous répondiez pour la validation de mes instruments.**

J'apprécieraï si vous pouviez me retourner les instruments commentés au plus tard le 17 mars 2014. Si vous avez des questions, n'hésitez pas à me contacter.

Merci beaucoup!

Martine De Grandpré
Martine.degrandpre@uqo.ca
819 595-3900 poste 2430

OBJECTIFS DE MA RECHERCHE

À la lumière des recherches consultées, je n'ai pas pu identifier de portrait de l'enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire. Certains enseignants l'enseignent, mais leurs façons de faire ne sont pas connues. **Le but de ma recherche est d'élaborer un portrait de l'enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire basé sur la pratique des enseignants et sur la théorie.**

Mes objectifs spécifiques sont les suivants :

- 1) définir les objets d'enseignement/apprentissage et les stratégies pédagogiques mis en place par des enseignants du préscolaire 5 ans et du 1^{er} cycle du primaire lors de l'enseignement de l'oral pragmatique planifié et spontané;
- 2) mettre en relation les objets d'enseignement/apprentissage et les stratégies pédagogiques dégagées chez ces enseignants et celles tirées du cadre théorique;
- 3) élaborer un portrait de l'enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire.

COMPOSANTES ET SOUS-COMPOSANTES DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL PRAGMATIQUE

Dans le tableau qui suit, je vous présente une définition de chaque composante et sous-composante de l'enseignement de l'oral pragmatique identifiée dans les écrits sur le sujet.

Composantes	Sous-composantes
<p>1. Enseignement de l'oral pragmatique : approche pédagogique où l'oral est utilisé pour développer les capacités langagières des élèves en s'appuyant sur les multiples situations de la vie de la classe et de la vie quotidienne. L'enjeu est de rendre tous les apprenants, quel que soit leur milieu d'origine, égaux devant le phénomène langagier pour faciliter l'apprentissage scolaire, mais aussi de réduire les risques de dérapage de la communication (Dumais, 2011; Lafontaine, 2013 a et b; Maurer, 2001; Messier et Roussel, 2008; Trehearne, 2006).</p>	<p>a) Situation de communication : circonstances pédagogiques ou sociales dans lesquelles se réalise une activité (Lafontaine, 2001).</p> <p>b) Objet d'enseignement/apprentissage : aspects de l'oral pouvant être enseignés, par exemple le volume, le regard, l'intention de communication et le registre de langue (Dolz et Schneuwly, 1998; Lafontaine, 2001).</p> <p>c) Médium d'enseignement : oral utilisé pour socialiser, pour donner des consignes, pour enseigner différentes matières. Cet oral peut être planifié ou spontané (Lafontaine, 2001; Laparra, 2008).</p> <p>d) Production orale : production d'énoncés destinés à un interlocuteur en utilisant les signes sonores de la langue. (Lafontaine, 2001; Lafontaine et Dumais, 2014; Nolin, 2013; Sénéchal, 2012; Tochon, 1997).</p>

	<p>e) Écoute : opération mentale par l'intermédiaire de laquelle l'auditeur tente de comprendre et d'interpréter le message du locuteur. (Lafontaine et Dumais, 2014; Nonnon, 2004; Sénéchal, 2012).</p> <p>f) Oral intégré aux disciplines : pour réguler la communication scolaire et les échanges scolaires. Cet oral peut se retrouver dans toutes les disciplines. Il est lié à l'apprentissage du respect des règles, à l'affirmation de soi, à la responsabilisation, au débat démocratique, etc. Il favorise l'autonomie et la réflexion par rapport à la construction de ses savoirs oraux. L'oral pragmatique peut être un oral intégré aux disciplines (Colletta, 1998; Gagnon, 2005; Le Cunff et Jourdain, 1999; Nonnon, 1999; Perrenoud, 1991a; Turco et Plane, 1999).</p> <p>g) Oral pour apprendre ou oral réflexif : oral utilisé comme un outil de réflexion cognitive et métacognitive permettant de faire apprendre les élèves. Il amène l'élève à une prise de distance à l'égard de l'expérience vécue. L'élève est invité à prendre la parole à propos d'un objet d'étude et il doit expliquer à ses pairs ou à l'enseignant sa compréhension. Par exemple, en oral pragmatique, l'élève pourrait s'exprimer sur sa compréhension de l'intention de communication d'un autre élève (Chabanne et Bucheton, 2002; Chomsky, 2000; Hébert, 2007; Lafontaine et Hébert, 2011; Le</p>
--	--

	<p>Cunff et Jourdain, 1999; Nonnon, 1999; Plessis-Bélair, 2008b; Plessis-Bélair et <i>al.</i>, 2009).</p> <p>h) Oral par les genres : les genres sont des pratiques orales socialisées. On retrouve généralement ces genres à la télévision et dans la vie de tous les jours (par exemple le débat et la discussion). L'enseignement de l'oral pragmatique peut se faire par l'intermédiaire d'un genre (Allan et De Grandpré, 2013; De Grandpré, 2015; Lafontaine, 2004, p. 3). (de Pietro et Wirthner, 1998; Dolz et Schneuwly, 1998; Lafontaine, 2001; Schneuwly et <i>al.</i>, 1996-1997).</p> <p>i) Enseignement explicite de l'oral : démarche qui permet de transférer graduellement le travail cognitif de l'enseignant vers l'élève. La démarche est divisée en quatre étapes : définir la stratégie à enseigner, expliciter les raisons pour utiliser cette stratégie, enseigner la stratégie par modelage avec contreexemple et exemple, pratique guidée, pratique coopérative et pratique autonome, et préciser le moment approprié pour utiliser cette stratégie (Bissonnette, Richard et Gauthier, 2005; Gauthier, Bissonnette, 2013; MEO, 2008).</p>
<p>2. Contenu des activités en oral pragmatique :</p>	<p>a) Coopération : règles communes et contribution de chacun des interlocuteurs de façon à être conforme à la direction et au but de l'échange (Grice, 1979)</p>

	<p>b) Pertinence : transmission d'informations pertinentes afin que l'interlocuteur puisse identifier l'intention de communication du locuteur (Sperber et Wilson, 1989)</p> <p>c) Actes de parole : énoncés permettant d'agir sur autrui. Exemples d'actes de parole : demander, raconter, promettre. Ces actes de parole ont lieu dans un contexte et celui-ci doit être pris en considération (Austin, 1962; Searle, 1972)</p> <p>d) Actes de parole périlleux : actes de parole qui peuvent mettre en péril la poursuite de la communication, voire même l'image de soi des individus. Exemples : s'excuser et reprocher quelque chose à quelqu'un (Maurer, 2001)</p> <p>e) Rites de présentation : expressions verbales, non verbales et intonation à utiliser pour traiter avec respect l'interlocuteur (Goffman, 1974; Maurer, 2001)</p> <p>f) Rites d'évitement : expressions verbales, non verbales et intonation à éviter sous peine de faire perdre la face à l'interlocuteur (Goffman, 1974; Maurer, 2001).</p>
--	--

QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE AVANT LA VALIDATION

Introduction

L'intervieweur prend le temps de se présenter, de demander au participant s'il a reçu et pris connaissance du protocole de l'entrevue et rappelle le but de la recherche et les conditions dans lesquelles se déroulera l'entrevue.

Données sociologiques

- 1- Quels diplômes universitaires avez-vous obtenus?
- 2- Depuis combien d'années enseignez-vous?
- 3- En quelle année et à quelle clientèle enseignez-vous?

Enseignement de l'oral pragmatique

- 4- Enseignez-vous l'oral pragmatique de façon planifiée ou spontanée?
Pourquoi?
- 5- Comment enseignez-vous l'oral pragmatique? Expliquez.
 - a. Présentez-vous l'intention de communication aux élèves? Comment?
 - b. Comment présentez-vous la pratique d'oral pragmatique que les élèves réaliseront (raisons de ce choix, éléments qui composent la pratique, pratique intégrée à d'autres disciplines, pratique associée à un genre, etc.)? Pourquoi?
 - c. Comment proposez-vous aux élèves de travailler : seul, en équipe, en grand groupe?

- d. Quel genre de situation de communication proposez-vous (sujet près du vécu des élèves ou sujet à caractère culturel)? Pourquoi?
- e. Faites-vous réaliser des activités devant un auditoire (parents, directrice, etc.)? Pourquoi?
- f. Faites-vous réaliser aux élèves une production initiale en partant de leurs connaissances antérieures? Pourquoi?
- g. Quelle approche pédagogique mettez-vous en place pour enseigner l'oral pragmatique (par exemple l'enseignement explicite et les ateliers formatifs)? Pourquoi?
- h. Faites-vous réaliser aux élèves une production finale incluant tous les apprentissages réalisés? Pourquoi?
- i. Proposez-vous des activités métacognitives pour favoriser le transfert des apprentissages? Pourquoi?

Contenu de l'activité d'oral pragmatique

6- Enseignez-vous la prise de parole? Pourquoi?

7- Enseignez-vous l'écoute? Pourquoi?

8- Quel(s) objets d'enseignement de l'oral pragmatique enseignez-vous? Pourquoi?

- a. Présentez-vous des activités portant sur la coopération, par exemple le respect et les conventions de communication (ex. : la politesse)?
- b. Présentez-vous des activités portant sur l'importance de la pertinence des informations à communiquer?
- c. Présentez-vous des activités portant sur l'utilisation des actes de parole en fonction du contexte?

- i. Si oui, quels actes de parole enseignez-vous? Pourquoi enseignez-vous ces actes de parole?
- ii. Présentez-vous des activités portant sur les rites de présentation, c'est-à-dire portant sur des expressions verbales, non verbales ou sur l'intonation pouvant favoriser le consensus (par exemple, choisir d'utiliser un verbe au conditionnel plutôt qu'un verbe à l'impératif pour faire une demande)? Si oui, lesquelles?
- iii. Présentez-vous des activités portant sur les rites d'évitement, c'est-à-dire portant sur des expressions verbales, non verbales ou sur l'intonation pouvant mener au conflit (par exemple, lever les yeux pour signifier son agacement)? Si oui, lesquelles?
- d. Quels objets d'enseignement en oral pragmatique croyez-vous possible d'enseigner à des élèves de 1^{er} cycle du primaire? Expliquez.
- e. Vous basez-vous vous sur une référence en particulier pour sélectionner les objets d'enseignement de l'oral pragmatique?

Conclusion

L'intervieweur conclut l'entrevue en remerciant chaleureusement le participant pour les réponses qu'il nous a données et pour le temps qu'il nous a consacré.

GRILLE D'ANALYSE AVANT LA VALIDATION

Éléments à observer	Occurrences	Commentaires
<p>Enseignement de l'oral pragmatique :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. L'enseignant enseigne de façon spontanée l'oral pragmatique 2. L'enseignant enseigne de façon planifiée l'oral pragmatique 3. L'enseignant présente l'intention de communication 4. L'enseignant explique de façon détaillée la pratique d'oral pragmatique qu'ils réaliseront : <ol style="list-style-type: none"> a) But b) Raisons de ce choix (situations vécues en classe ou à l'extérieur de la classe) c) Éléments qui composent la pratique d) Intégré à d'autres disciplines e) Associé à un genre oral 5. L'enseignant fait travailler les élèves <ol style="list-style-type: none"> a) Seuls b) En équipe c) En grand groupe 6. L'enseignant présente une situation de communication <ol style="list-style-type: none"> a) Près du vécu des élèves b) À caractère culturel 7. L'enseignant fait réaliser les activités devant un auditoire différent (parents, directrice, etc.) 8. L'enseignant fait faire une production initiale 		

<p>9. L'enseignant présente différents ateliers formatifs conçus pour enseigner les différentes composantes de l'activité</p> <p>10. L'enseignante enseigne de façon explicite les différentes composantes de l'activité</p> <p>11. L'enseignant fait réaliser une production finale incluant tous les apprentissages réalisés</p> <p>12. L'enseignant propose des activités métacognitives pour favoriser le transfert des apprentissages</p>		
<p>Contenu de l'activité d'oral pragmatique :</p> <p>13. L'enseignant enseigne la prise de parole</p> <p>14. L'enseignant enseigne l'écoute</p> <p>15. L'enseignant enseigne à communiquer de façon coopérative (tours de parole, politesse, pertinence de l'information, etc.)</p> <p>16. L'enseignant enseigne l'importance de la pertinence des informations à communiquer</p> <p>17. L'enseignant enseigne l'utilisation des actes de langage en fonction du contexte</p> <p>18. L'enseignant enseigne les actes de parole périlleux</p> <p>19. L'enseignant enseigne des rites de présentation</p> <p>a) Verbaux b) Non verbaux c) Intonation</p> <p>20. L'enseignant enseigne des rites d'évitement</p> <p>a) Verbaux b) Non verbaux c) Intonation</p>		

TABLEAU DE SPÉCIFICATIONS

Le tableau de spécifications qui suit vous permettra de constater la complémentarité de mes instruments de recherche. Chaque composante et sous-composante de l'enseignement de l'oral est présentée ainsi que les énoncés ou les questions traitant de celles-ci.

Composantes de l'enseignement de l'oral pragmatique	Sous-composantes de l'enseignement de l'oral pragmatique	Énoncés tirés de la Grille d'analyse	Questions tirées du Questionnaire d'entrevue semi-dirigée
1 - Enseignement de l'oral pragmatique	a) Situation de communication	3, 4a, 4b, 4 c, 4d, 4e, 5a, 5b, 5c, 6a, 6b	5a, 5b, 5c, 5d, 5e
	b) Objet d'enseignement	4a, 4b, 4c, 4d, 9	5b, 5g
	c) Médium d'enseignement	1, 2	4, 5 a, 5b, 5c
	d) Production orale	8, 11, 13	5f, 6
	e) Écoute	11, 14	7
	f) Oral intégré aux disciplines	4d	5b
	g) Oral pour apprendre ou oral réflexif	5a, 5b, 12	5i
	h) Oral par les genres	1e	5b
	i) Enseignement explicite de l'oral	10	5g
	a) Coopération	15	8a, 8d
	b) Pertinence	16	8b, 8d
	c) Actes de parole	17	8c, 8d
	d) Actes de parole périlleux	18	8ci, 8d
	e) Rites de présentation	19a, 19b, 19c	8cii, 8d
	f) Rites d'évitement	20a, 20b, 20c	8ciii, 8d
2- Contenu des activités en oral pragmatique			

VALIDATION DES INSTRUMENTS DE RECHERCHE

Pour évaluer les questions ou les énoncés présents dans mes instruments en lien avec les composantes ou les sous-composantes, je vous demande de compléter les pages suivantes afin d'analyser...

1- La mesure de la composante et de la sous-composante

Si la question ou l'énoncé **mesure bien** la composante ou la sous-composante, écrivez **+1**.

Si la question ou l'énoncé vous laisse **incertain** quant à la mesure de la composante ou de la sous-composante, écrivez **0**.

Si la question ou l'énoncé **ne mesure pas bien** la composante ou la sous-composante, écrivez **-1**.

2- La formulation de la question ou de l'énoncé

Si la question ou l'énoncé est **bien formulé (clair)** , écrivez **+2**.

Si la question ou l'énoncé vous laisse **incertain** quant à la formulation, écrivez **A**.

Si la question ou l'énoncé **n'est pas bien formulé** , écrivez **-2**.

3- Commentaires

S'il y a lieu, vous pouvez ajouter des commentaires à la fin de chaque section de la grille.

Composantes et sous-composantes de l'enseignement de l'oral pragmatique	Questions ou énoncés à évaluer	Mesure : +1, 0 -1	Formulation : +2, A, -2
Enseignement de l'oral pragmatique : situation de communication	<p>Grille d'analyse</p> <p>3- L'enseignant présente l'intention de communication</p> <p>4- L'enseignant explique de façon détaillée la pratique d'oral pragmatique qu'ils réaliseront :</p> <ul style="list-style-type: none"> a) But b) Raisons de ce choix (situations vécues en classe ou à l'extérieur de la classe) c) Éléments qui composent la pratique d) Intégré à d'autres disciplines e) Associé à un genre oral <p>5- L'enseignant fait travailler les élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Seuls b) En équipe c) En grand groupe <p>6- L'enseignant présente une situation de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Près du vécu des élèves b) À caractère culturel 		

	<p>Questionnaire d'entrevues</p> <p>5-</p> <p>a) Comment présentez-vous l'intention de communication aux élèves? Pourquoi?</p> <p>b) Comment présentez-vous la pratique d'oral pragmatique que les élèves réaliseront (but, raisons de ce choix, éléments qui composent la pratique, pratique intégrée à d'autres disciplines, pratique associée à un genre, etc.)? Pourquoi?</p> <p>c) Comment proposez-vous aux élèves de travailler : seul, en équipe, en grand groupe? Pourquoi?</p> <p>d) Quel genre de situation de communication proposez-vous (sujet près du vécu des élèves ou sujet à caractère culturel)? Pourquoi?</p> <p>e) Faites-vous réaliser des activités devant un auditoire (parents, directrice, etc.)?</p> <p>Commentaires :</p>		
<p>Enseignement de l'oral pragmatique : objet d'enseignement</p>	<p>Grille d'analyse</p> <p>4- L'enseignant explique de façon détaillée la pratique d'oral pragmatique qu'ils réaliseront :</p> <p>a) But</p> <p>b) Raisons de ce choix (situations vécues en classe ou à l'extérieur de la classe)</p> <p>c) Éléments qui composent la pratique</p> <p>d) Intégré à d'autres disciplines</p>		

	<p>9- L'enseignant présente différents ateliers formatifs conçus pour enseigner les différentes composantes de l'activité</p> <p>Questionnaire d'entrevues</p> <p>5- b) Comment présentez-vous la pratique d'oral pragmatique que les élèves réaliseront (but, raisons de ce choix, éléments qui composent la pratique, pratique intégrée à d'autres disciplines, pratique associée à un genre, etc.)? Pourquoi?</p> <p>g) Quelle approche pédagogique mettez-vous en place pour enseigner l'oral pragmatique (par exemple, l'enseignement explicite et les ateliers formatifs)? Pourquoi?</p> <p>Commentaires :</p>		
Enseignement de l'oral pragmatique : médium d'enseignement	<p>Grille d'analyse</p> <p>1- L'enseignant enseigne de façon spontanée l'oral pragmatique</p> <p>2- L'enseignant enseigne de façon planifiée l'oral pragmatique</p> <p>Questionnaire d'entrevues</p> <p>4- Enseignez-vous l'oral pragmatique de façon planifiée ou spontanée? Pourquoi?</p> <p>5- a) Comment présentez-vous l'intention de communication aux élèves? Pourquoi?</p> <p>b) Comment présentez-vous la pratique d'oral</p>		

	<p>pragmatique que les élèves réaliseront (but, raisons de ce choix, éléments qui composent la pratique, pratique intégrée à d'autres disciplines, pratique associée à un genre, etc.)? Pourquoi?</p> <p>c) Comment proposez-vous aux élèves de travailler : seul, en équipe, en grand groupe? Pourquoi?</p> <p>Commentaires :</p>		
Enseignement de l'oral pragmatique : production orale	<p>Grille d'analyse</p> <p>8- L'enseignant fait faire une production initiale</p> <p>11- L'enseignant fait réaliser une production finale incluant tous les apprentissages réalisés</p> <p>13- L'enseignant enseigne la prise de parole</p> <p>Questionnaire d'entrevues</p> <p>5- f) Faites-vous réaliser aux élèves une production initiale en partant de leurs connaissances antérieures? Pourquoi?</p> <p>6- Enseignez-vous la prise de parole? Pourquoi?</p> <p>Commentaires :</p>		

Enseignement de l'oral pragmatique : écoute	<p>Grille d'analyse</p> <p>11- L'enseignant fait réaliser une production finale incluant tous les apprentissages réalisés</p> <p>14- L'enseignant enseigne l'écoute</p> <p>Questionnaire d'entrevues</p> <p>7- Enseignez-vous l'écoute? Pourquoi?</p> <p>Commentaires :</p>		
Enseignement de l'oral pragmatique : oral intégré aux disciplines	<p>Grille d'analyse</p> <p>4- L'enseignant explique de façon détaillée la pratique d'oral pragmatique qu'ils réaliseront :</p> <p>d) Intégré à d'autres disciplines</p> <p>Questionnaire d'entrevues</p> <p>5- b) Comment présentez-vous la pratique d'oral pragmatique que les élèves réaliseront (but, raisons de ce choix, éléments qui composent la pratique, pratique intégrée à d'autres disciplines, pratique associée à un genre, etc.)? Pourquoi?</p> <p>Commentaires :</p>		

Enseignement de l'oral pragmatique : oral pour apprendre ou oral réflexif	<p>Grille d'analyse</p> <p>5- L'enseignant fait travailler les élèves</p> <p>a) Seuls b) En équipe c) En grand groupe</p> <p>12- L'enseignant propose des activités métacognitives pour favoriser le transfert des apprentissages</p> <p>Questionnaire d'entrevues</p> <p>5- i) Proposez-vous des activités métacognitives pour favoriser le transfert des apprentissages? Pourquoi?</p> <p>Commentaires :</p>		
Enseignement de l'oral pragmatique : oral par les genres	<p>Grille d'analyse</p> <p>4- L'enseignant explique de façon détaillée la pratique d'oral pragmatique qu'ils réaliseront :</p> <p>e) Pratique associée à un genre oral</p> <p>Questionnaire d'entrevues</p> <p>5- b) Présentez-vous en détail la pratique d'oral pragmatique que les élèves réaliseront (but, raisons de ce choix, éléments qui composent la pratique, pratique intégrée à d'autres disciplines, pratique associée à un genre, etc.)?</p>		

	Pourquoi? Commentaires :		
Enseignement de l'oral pragmatique : enseignement explicite de l'oral	Grille d'analyse 10- L'enseignant enseigne de façon explicite les différentes composantes de l'activité Questionnaire d'entrevues 5- g) Quelle approche pédagogique mettez-vous en place pour enseigner l'oral pragmatique (par exemple, l'enseignement explicite et les ateliers formatifs)? Pourquoi? Commentaires :		
Contenu des activités en oral pragmatique : coopération	Grille d'analyse 15- L'enseignant enseigne à communiquer de façon coopérative (tours de parole, politesse, pertinence de l'information, etc.) Questionnaire d'entrevues 8- Quel(s) objets d'enseignement de l'oral pragmatique enseignez-vous? Pourquoi? a) Présentez-vous des activités portant sur la coopération, par exemple le respect et les conventions de communication (ex.: la politesse)? d) Quels objets d'enseignement en oral pragmatique		

	<p>croyez-vous possible d'enseigner à des élèves du préscolaire 5 ans ou du 1^{er} cycle du primaire?</p> <p>Commentaires :</p>		
<p>Contenu des activités en oral pragmatique : pertinence</p>	<p>Grille d'analyse</p> <p>16- L'enseignant enseigne l'importance de la pertinence des informations à communiquer</p> <p>Questionnaire d'entrevues</p> <p>8- Quel(s) objets d'enseignement de l'oral pragmatique enseignez-vous? Pourquoi?</p> <p>b) Présentez-vous des activités portant sur l'importance de la pertinence des informations à communiquer?</p> <p>d) Quels objets d'enseignement en oral pragmatique croyez-vous possible d'enseigner à des élèves du préscolaire 5 ans ou du 1^{er} cycle du primaire?</p> <p>Commentaires :</p>		
<p>Contenu des activités en oral pragmatique : actes de parole</p>	<p>Grille d'analyse</p> <p>17- L'enseignant enseigne l'utilisation des actes de langage en fonction du contexte</p> <p>Questionnaire d'entrevues</p> <p>8- Quel(s) objets d'enseignement de l'oral pragmatique enseignez-vous? Pourquoi?</p> <p>c) Présentez-vous des activités portant sur l'utilisation des</p>		

	<p>actes de parole en fonction du contexte?</p> <p>i) Si oui, quels actes de parole enseignez-vous?</p> <p>d) Quels objets d'enseignement en oral pragmatique croyez-vous possible d'enseigner à des élèves du préscolaire 5 ans ou du 1^{er} cycle du primaire?</p> <p>Commentaires :</p>		
<p>Contenu des activités en oral pragmatique : actes de parole périlleux</p>	<p>Grille d'analyse</p> <p>18- L'enseignant enseigne les actes de parole périlleux</p> <p>Questionnaire d'entrevues</p> <p>8- Quel(s) objets d'enseignement de l'oral pragmatique enseignez-vous? Pourquoi?</p> <p>c) Présentez-vous des activités portant sur l'utilisation des actes de parole en fonction du contexte?</p> <p>ii) Pourquoi enseignez-vous ces actes de parole (parce qu'ils sont périlleux?)</p> <p>d) Quels objets d'enseignement en oral pragmatique croyez-vous possible d'enseigner à des élèves du préscolaire 5 ans ou du 1^{er} cycle du primaire?</p> <p>Commentaires :</p>		
<p>Contenu des activités en oral</p>	<p>Grille d'analyse</p> <p>19- L'enseignant enseigne des rites de présentation</p> <p>a) Verbaux</p>		

pragmatique : rites de présentation	<p>b) Non verbaux c) Intonation</p> <p>Questionnaire d'entrevues</p> <p>8- Quel(s) objets d'enseignement de l'oral pragmatique enseignez-vous? Pourquoi?</p> <p>c) Présentez-vous des activités portant sur l'utilisation des actes de parole en fonction du contexte?</p> <p>ii) Présentez-vous des activités portant sur les rites de présentation, c'est-à-dire portant sur des expressions verbales, non verbales ou sur l'intonation pouvant favoriser le consensus? Si oui, lesquelles?</p> <p>d) Quels objets d'enseignement en oral pragmatique croyez-vous possible d'enseigner à des élèves du préscolaire 5 ans ou du 1^{er} cycle du primaire?</p> <p>Commentaires :</p>		
---	--	--	--

<p>Contenu des activités en oral pragmatique : rites d'évitement</p>	<p>Grille d'analyse</p> <p>20- L'enseignant enseigne des rites d'évitement</p> <p>a) Verbaux b) Non verbaux c) Intonation</p> <p>Questionnaire d'entrevues</p> <p>8- Quel(s) objets d'enseignement de l'oral pragmatique enseignez-vous? Pourquoi?</p> <p>c) Présentez-vous des activités portant sur l'utilisation des actes de parole en fonction du contexte?</p> <p>iii) Présentez-vous des activités portant sur les rites d'évitement, c'est-à-dire portant sur des expressions verbales, non verbales ou sur l'intonation pouvant mener au conflit? Si oui, lesquelles?</p> <p>d. Quels objets d'enseignement en oral pragmatique croyez-vous possible d'enseigner à des élèves du préscolaire 5 ans ou du 1^{er} cycle du primaire?</p> <p>Commentaires :</p>		
--	--	--	--

APPENDICE F2

PROCÉDURE DE VALIDATION DES INSTRUMENTS DE RECHERCHE INFORMATION POUR LES JUGES (ENSEIGNANTS)

Madame, Monsieur,

Permettez-moi d'abord de vous remercier pour le temps que vous consacrez à la validation de mon questionnaire d'entrevue semi-dirigée portant sur l'enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire. Vos conseils me seront précieux pour la réalisation de mon expérimentation dans les classes.

Dans ma recherche, je ferai des entrevues semi-dirigées à l'aide du *Questionnaire d'entrevue semi-dirigée* que je vous demande d'analyser. J'interrogerai des enseignants afin de découvrir les objets d'enseignement/apprentissage de l'oral pragmatique qu'ils enseignent et leurs façons d'enseigner ces objets. Par la suite, j'analyserai ces données et les mettrai en relation avec mon cadre théorique afin de proposer un portrait de l'enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire.

Dans les pages qui suivent, vous trouverez les objectifs de ma recherche. Ensuite, un tableau présentant les composantes et sous-composantes de l'enseignement de l'oral

pragmatique vous est soumis. Ces composantes et sous-composantes sont celles traitées dans mon questionnaire. Finalement, je vous propose mon questionnaire d'entrevue sur lequel **je vous demande d'écrire vos commentaires quant à la formulation des questions.**

J'apprécieraï si vous pouviez me retourner le questionnaire commenté au plus tard le 17 mars 2014. Si vous avez des questions, n'hésitez pas à me contacter.

Merci beaucoup!

Martine De Grandpré
Martine.degrandpre@uqo.ca
819 595-3900 poste 2430

OBJECTIFS DE MA RECHERCHE

À la lumière des recherches consultées, je n'ai pas pu identifier de portrait de l'enseignement de l'oral pragmatique au 1^{er} cycle du primaire. Certains enseignants l'enseignent, mais leurs façons de faire ne sont pas connues. **Le but de ma recherche est d'élaborer un portrait de l'enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire basé sur les stratégies pédagogiques et les objets d'enseignement/apprentissage retenus par les enseignants et sur la théorie.**

Mes objectifs spécifiques sont les suivants :

- 1) définir les objets d'enseignement/apprentissage et les stratégies pédagogiques mis en place par des enseignants du préscolaire 5 ans et du 1^{er} cycle du primaire lors de l'enseignement de l'oral pragmatique planifié et spontané;
- 2) mettre en relation les objets d'enseignement/apprentissage et les stratégies pédagogiques dégagées chez ces enseignants et celles tirées du cadre théorique;
- 3) élaborer un portrait de l'enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire.

COMPOSANTES ET SOUS-COMPOSANTES DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL PRAGMATIQUE

Dans le tableau qui suit, je vous présente une définition de chaque composante et sous-composante de l'enseignement de l'oral pragmatique identifiée dans les écrits sur le sujet.

Composantes	Sous-composantes
<p>1. Enseignement de l'oral pragmatique : approche pédagogique où l'oral est utilisé pour développer les capacités langagières des élèves en s'appuyant sur les multiples situations de la vie de la classe et de la vie quotidienne. L'enjeu est de rendre tous les apprenants, quel que soit leur milieu d'origine, égaux devant le phénomène langagier pour faciliter la réussite scolaire, mais aussi de réduire les risques de dérapage de la communication.</p>	<p>a) Situation de communication : circonstances pédagogiques ou sociales dans lesquelles se réalise une activité.</p> <p>b) Objet d'enseignement : aspects de l'oral pouvant être enseignés, par exemple le volume, le regard, l'intention de communication et le registre de langue.</p> <p>c) Médium d'enseignement : oral utilisé pour socialiser, pour donner des consignes, pour enseigner différentes matières. Cet oral peut être planifié ou spontané.</p> <p>d) Production orale : production d'énoncés destinés à un interlocuteur en utilisant les signes sonores de la langue.</p>

	<p>e) Écoute : opération mentale par l'intermédiaire de laquelle l'auditeur tente de comprendre et d'interpréter le message du locuteur.</p> <p>f) Oral intégré aux disciplines : oral utilisé pour réguler la communication scolaire et les échanges scolaires. Cet oral peut se retrouver dans toutes les disciplines. Il est lié à l'apprentissage du respect des règles, à l'affirmation de soi, à la responsabilisation, au débat démocratique, etc. Il favorise l'autonomie et la réflexion par rapport à la construction de ses savoirs oraux. L'oral pragmatique peut être un oral intégré aux disciplines.</p> <p>g) Oral pour apprendre ou oral réflexif : oral utilisé comme un outil de réflexion cognitive et métacognitive permettant de faire apprendre les élèves. Il amène l'élève à une prise de distance à l'égard de l'expérience vécue. L'élève est invité à prendre la parole à propos d'un objet d'étude et il doit expliquer à ses pairs ou à l'enseignant sa compréhension. Par exemple, en oral pragmatique, l'élève pourrait s'exprimer sur sa compréhension de l'intention de communication d'un autre élève.</p>
--	--

	<p>h) Oral par les genres : les genres sont des pratiques orales socialisées. On retrouve généralement ces genres à la télévision et dans la vie de tous les jours (par exemple, le débat et la discussion). L'enseignement de l'oral pragmatique peut se faire par l'intermédiaire d'un genre.</p> <p>i) Enseignement explicite de l'oral : démarche qui permet de transférer graduellement le travail cognitif de l'enseignant vers l'élève. La démarche est divisée en quatre étapes : définir la stratégie à enseigner, expliciter les raisons pour utiliser cette stratégie, enseigner la stratégie par modelage avec contreexemple et exemple, pratique guidée, pratique coopérative et pratique autonome, et préciser le moment approprié pour utiliser cette stratégie. L'oral pragmatique peut être enseigné de façon explicite.</p>
--	---

2. Contenu des activités en oral pragmatique :	<p>a) Coopération : règles communes et contribution de chacun des interlocuteurs de façon à être conforme à la direction et au but de l'échange.</p> <p>b) Pertinence : transmission d'informations pertinentes afin que l'interlocuteur puisse identifier l'intention de communication du locuteur.</p> <p>c) Actes de parole : énoncés permettant d'agir sur autrui. Exemples d'actes de parole : demander, raconter, promettre. Ces actes de parole ont lieu dans un contexte et celui-ci doit être pris en considération.</p> <p>d) Actes de parole périlleux : actes de parole qui peuvent mettre en péril la poursuite de la communication, voire même l'image de soi des individus. Exemple : s'excuser, et reprocher quelque chose à quelqu'un.</p> <p>e) Rites de présentation : expressions verbales, non verbales et intonation à utiliser pour traiter avec respect l'interlocuteur.</p> <p>f) Rites d'évitement : expressions verbales, non verbales et intonation à éviter sous peine de faire perdre la face à l'interlocuteur.</p>
--	--

QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE AVANT LA VALIDATION

Introduction

L'intervieweur prend le temps de se présenter, de demander au participant s'il a reçu et pris connaissance du protocole de l'entrevue et rappelle le but de la recherche et les conditions dans lesquelles se déroulera l'entrevue. Pour chaque concept lié aux approches pour l'enseignement ou au contenu de l'oral pragmatique, l'intervieweur prend le temps de le définir.

Données sociologiques

- 1- En quelle année enseignez-vous?
- 2- À quelle école enseignez-vous?
- 3- À quel type d'élèves enseignez-vous?
- 4- Dans quel milieu socioéconomique enseignez-vous?
- 5- Depuis combien d'années enseignez-vous en ... année?
- 6- Depuis combien d'années enseignez-vous?
- 7- Quelle formation universitaire détenez-vous?

Enseignement de l'oral pragmatique

- 8- Enseignez-vous l'oral pragmatique de façon planifiée et de façon spontanée?
Pourquoi?
- 9- Comment enseignez-vous l'oral lorsque vous le faites de façon planifiée?

- a. Quel type d'activités faites-vous avec les élèves (ex. : causerie, discussion...)?
- b. Présentez-vous l'intention de communication aux élèves? Comment?
- c. Quel genre de situation de communication proposez-vous (sujet près du vécu des élèves ou sujet à caractère culturel)? Pourquoi?
- d. Comment présentez-vous la pratique d'oral pragmatique que les élèves réaliseront (raisons de ce choix, éléments qui composent la pratique, pratique intégrée à d'autres disciplines, pratique associée à un genre, etc.)? Pourquoi?
- e. Comment proposez-vous aux élèves de travailler : seul, en équipe, en grand groupe?
- f. Faites-vous réaliser des activités devant un auditoire (parents, directrice, etc.)? Pourquoi?
- g. Quelle stratégie pédagogique mettez-vous en place pour enseigner l'oral pragmatique (par exemple, l'enseignement magistral, l'enseignement explicite, les ateliers formatifs)? Pourquoi?
- h. Proposez-vous des activités métacognitives (par exemple, réfléchir aux choix des mots et à leur impact, questionner les élèves sur les situations de la vie scolaire ou de la vie quotidienne où ils pourront mettre en place ce type d'oral)? Pourquoi? Quel genre de questions posez-vous?
- i. Proposez-vous des activités de transfert dans d'autres contextes scolaires ou sociaux?

10- Comment enseignez-vous l'oral lorsque vous le faites de façon spontanée?

- a. De quel genre de situation partez-vous?
- b. Quelles sont les interventions/activités que vous faites?
- c. Qu'attendez-vous des élèves?

Objets d'enseignement de l'oral pragmatique

11- Enseignez-vous la prise de parole? Pourquoi?

12- Enseignez-vous l'écoute? Pourquoi?

13- Quel(s) objets d'enseignement de l'oral pragmatique enseignez-vous?

Pourquoi?

- a. Présentez-vous des activités portant sur la coopération, par exemple le respect et les conventions de communication (ex. : la politesse, les tours de parole)?
- b. Présentez-vous des activités portant sur la pertinence des informations à communiquer en fonction du contexte?
- c. Présentez-vous des activités portant sur l'utilisation des actes de parole en fonction du contexte?
 - i. Si oui, quels actes de parole enseignez-vous? Pourquoi enseignez-vous ces actes de parole? Y a-t-il des actes de parole que vous jugez périlleux et qu'il serait pertinent d'enseigner aux élèves du 1^{er} cycle?

- ii. Enseignez-vous aux élèves l'intérêt de ne pas perdre la face ou faire perdre la face à son interlocuteur pour la poursuite de la communication?
- iii. Présentez-vous des activités portant sur les rites de présentation, c'est-à-dire portant sur des expressions verbales, non verbales ou paraverbales pouvant favoriser le consensus (par exemple, choisir d'utiliser un verbe au conditionnel plutôt qu'un verbe à l'impératif pour faire une demande, le regard, les mimiques, l'intonation)? Si oui, lesquelles?
- iv. Présentez-vous des activités portant sur les rites d'évitement, c'est-à-dire portant sur des expressions verbales, non verbales ou sur l'intonation pouvant mener au conflit (par exemple, lever les yeux pour signifier son agacement)? Si oui, lesquelles?
- d. Faites-vous des activités en lien avec le multiculturalisme?
- e. Quels objets d'enseignement en oral pragmatique croyez-vous possible d'enseigner à des élèves du préscolaire 5 ans ou du 1^{er} cycle du primaire? Expliquez.
 - i. Les avez-vous enseignés à vos élèves cette année?
- f. Vous basez-vous vous sur une référence en particulier pour sélectionner les objets d'enseignement de l'oral pragmatique?

Conclusion

L'intervieweur conclut l'entrevue en remerciant chaleureusement le participant pour les réponses qu'il nous a données et pour le temps qu'il nous a consacré.

APPENDICE G

DEMANDE DE PARTICIPATION À LA RECHERCHE – DIRECTION D'ÉCOLE



**Université
du Québec
en Outaouais**

283, boulevard Alexandre-Taché
C.P. 1250, succursale Hull
Gatineau (Québec), Canada
J8X 3X7
Téléphone : 819 595-3900

Bonjour,

Je suis étudiante au doctorat en éducation à l'Université du Québec en Outaouais et je mène actuellement une recherche qui vise l'élaboration d'un portrait de l'enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire sous la supervision des professeures Lizanne Lafontaine de l'Université du Québec en Outaouais et Ginette Plessis-Bélair de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

L'enseignement de l'oral pragmatique consiste à amener les élèves à décoder et à produire des actes de parole (questionner, donner un ordre, se présenter, etc.) en fonction du contexte. Il s'agit aussi d'amener les élèves à réfléchir aux moyens verbaux (par exemple, la politesse, la phrase interrogative plutôt qu'impérative pour donner un ordre) et non verbaux (par exemple, les gestes et le regard) employés afin de favoriser l'harmonie plutôt que le conflit lors de toute interaction.

Je souhaiterais obtenir la participation d'enseignants du préscolaire 5 ans, de 1^{re} année et de 2^e année du premier cycle qui enseignent ce type d'oral et qui accepteraient de participer à ma collecte des données. Les objectifs de ma recherche sont :

- 1) définir les objets d'enseignement/apprentissage et les stratégies pédagogiques mis en place par des enseignants du préscolaire 5 ans et du 1^{er} cycle du primaire;
- 2) mettre en relation les objets d'enseignement/apprentissage et les stratégies pédagogiques dégagées chez ces enseignants et celles tirées du cadre théorique;
- 3) élaborer un portrait de l'enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire.

La participation des enseignants consistera à me permettre de les observer et de les filmer lorsqu'ils enseigneront des activités d'oral pragmatique, de les observer et de les filmer durant deux demi-journées afin d'y déceler de l'enseignement de l'oral pragmatique spontané et à prendre part à une entrevue individuelle. En aucun cas ils ne seront jugés sur leurs pratiques. Cette entrevue individuelle aura lieu à l'école, durera environ 60 minutes et sera enregistrée sur un support audio.

Le projet de recherche a reçu l'approbation éthique du Comité d'éthique de l'UQO. Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, communiquez avec André Durivage, président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais, au 819 595-3900, poste 3970.

Si vous êtes intéressés par mon projet, n'hésitez pas à communiquer avec moi par courriel ou par téléphone.

Je vous remercie de votre collaboration,

Martine De Grandpré
Martine.degrandpre@uqo.ca
819 595-3900 poste 2430

APPENDICE H

CONSENTEMENT ENSEIGNANT



**Université
du Québec
en Outaouais**

283, boulevard Alexandre-Taché
C.P. 1250, succursale Hull
Gatineau (Québec), Canada
J8X 3X7
Téléphone : 819 595-3900

Formulaire de consentement à l'intention des enseignants
*Élaboration d'un portrait de l'enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5
ans et au 1^{er} cycle du primaire*

**Martine De Grandpré – Étudiante au doctorat en éducation, Université du
Québec en Outaouais**
Martine.degrandpre@uqo.ca ou 819 595-3900 poste 2430

**Comité de recherche : Lizanne Lafontaine, professeure agrée, Université du
Québec en Outaouais**
lizanne.lafontaine@uqo.ca ou 1-800-567-1283 poste 4032
Ginette Plessis-Bélair, professeure titulaire, Université du Québec en Outaouais
Ginette.plessis-belair@uqtr.ca ou 819 376-5011 poste 3630

Nous sollicitons par la présente votre participation à la recherche en titre, qui vise à élaborer un portrait de l'enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire. Les objectifs de ce projet de recherche sont :

- 1) définir les objets d'enseignement/apprentissage et les stratégies pédagogiques mis en place par des enseignants du préscolaire 5 ans et du 1^{er} cycle du primaire lors de l'enseignement de l'oral pragmatique planifié et spontané;
- 2) mettre en relation les objets d'enseignement/apprentissage et les stratégies pédagogiques dégagés chez ces enseignants et ceux tirés du cadre théorique;
- 3) élaborer un portrait de l'enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire.

Votre participation à ce projet de recherche consiste à :

- me permettre de vous observer et de vous filmer lors de l'enseignement d'activités d'oral pragmatique planifiées et lors de deux demi-journées afin que je puisse, s'il y a lieu, observer de l'enseignement de l'oral pragmatique spontané.
- prendre part à une entrevue individuelle. Cette entrevue aura lieu à l'école où vous travaillez, durera environ 60 minutes et sera enregistrée sur un support audio.
- me remettre vos planifications d'activités d'oral pragmatique planifiées.

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée en remplaçant votre nom par un code numérique. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les participants. Les résultats seront diffusés dans une thèse, dans des articles et des conférences scientifiques.

Les données recueillies seront conservées sous clé dans le bureau de l'étudiante-chercheuse pendant une période de 5 ans et les seules personnes qui y auront accès sont l'étudiante-chercheuse et son comité de recherche. Les données permettant l'identification des participants seront détruites dès la fin de la recherche et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps sans préjudice. Les risques associés à votre participation sont minimaux et l'étudiante-chercheuse s'engage à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour les réduire ou les pallier. Le seul inconvénient est le temps passé à participer au projet. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de l'enseignement de l'oral pragmatique est le bénéfice direct anticipé. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec Martine De Grandpré (martine.degrandpre@uqo.ca ou 819 595-3900 poste 2430). Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, communiquez avec André Durivage, président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais, au 819 595-3900, poste 3970.

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant votre participation au projet de recherche et indique que vous acceptez d'y participer. Elle ne signifie pas que vous acceptez d'aliéner vos droits et de libérer les chercheurs ou les responsables de leurs responsabilités juridiques ou professionnelles. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps de l'étude sans préjudice. Dans ce cas, les données vous concernant seront immédiatement détruites. Votre participation devant être aussi éclairée que votre décision initiale de participer au projet, vous

devez en connaître tous les tenants et aboutissants au cours du déroulement de la recherche. En conséquence, vous ne devez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet.

Après avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche, j'appose ma signature signifiant que j'accepte librement d'y participer. Le formulaire est signé en deux exemplaires et j'en conserve une copie.

Nom du participant : _____

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom de l'étudiante-chercheuse : _____

Signature de l'étudiante-chercheuse : _____ Date : _____

APPENDICE I

CONSENTEMENT PARENTS D'ÉLÈVES

Objet : Demande d'autorisation de filmer en classe

Bonjour,

Je suis étudiante au doctorat en éducation à l'Université du Québec en Outaouais (UQO) et je mène actuellement une recherche portant sur les interventions des enseignants en communication orale au préscolaire et au 1^{er} cycle du primaire. Dans le cadre de cette recherche, je procèderai à l'enregistrement de leçons données par l'enseignante de votre enfant. L'enregistrement se fera à l'aide d'une caméra fixe dirigée vers l'avant de la classe. L'enseignante est le point d'intérêt de notre recherche, mais il est possible que votre enfant soit filmé. Nous vous demandons donc votre autorisation. Si vous refusez, nous nous assurerons que votre enfant n'apparaisse pas à la caméra.

Seul mon comité de recherche pourra visionner ces enregistrements. Les enregistrements seront conservés sous clé dans mon bureau à l'UQO pendant une période de 5 ans et détruits ensuite.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec moi (martine.degrandpre@uqo.ca ou 819 595-3900 poste 2430). Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, communiquez avec André

Durivage, président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais, au 819 595-3900, poste 3970.

Merci pour votre collaboration!

Martine De Grandpré

Martine De Grandpré
Doctorante en éducation, UQO

Nom de l'enfant : _____

☐ J'autorise mon enfant à être filmé aux fins de cette recherche

☐ Je refuse que mon enfant soit filmé aux fins de cette recherche

Signature du parent : _____ Date : _____



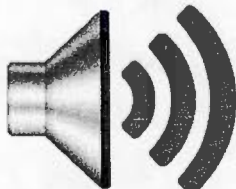
APPENDICE J

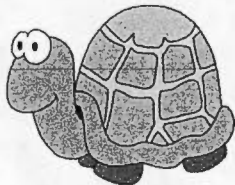
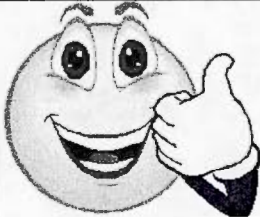
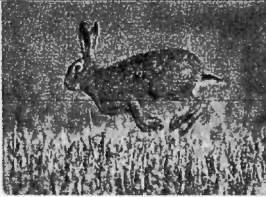
DOCUMENTS PÉDAGOGIQUES

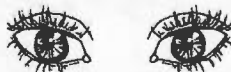
E01 – ORAL PRAGMATIQUE PLANIFIÉ

Nom :

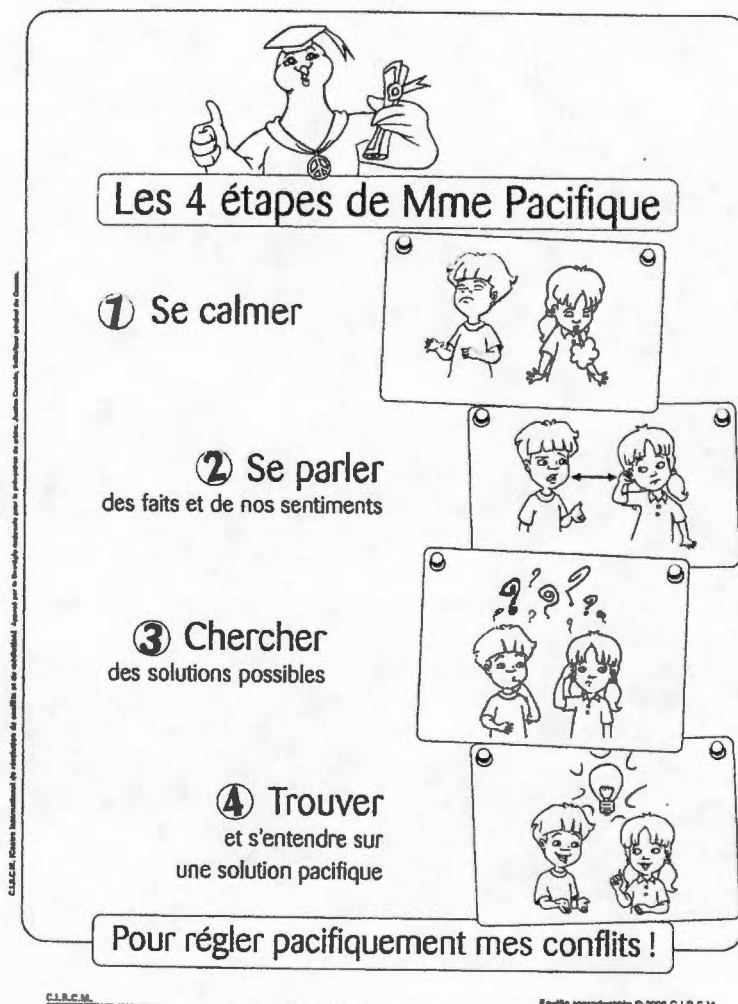
Évaluation

Volume			
	Pas assez fort	Correct	Trop fort

Débit			
	Trop lent	Correct	Trop vite

Regard			
	Regarde le sol	Regarde les amis	Regarde le plafond

E12 et E13 – ORAL PRAGMATIQUE PLANIFIÉ



Feuille reproductible © 2002 C.I.R.C.M.

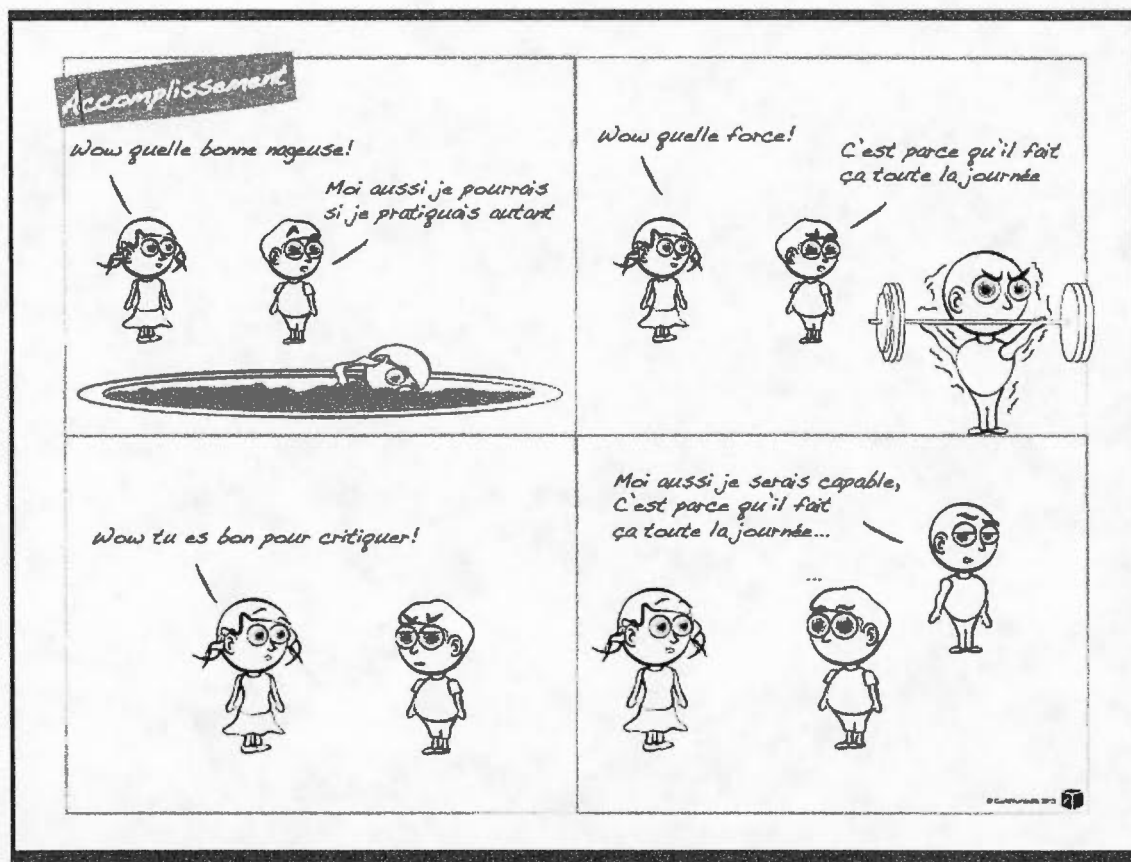
¹¹ Centre international de résolution de conflits et de médiation (2002). *La résolution de conflits au primaire. Guide d'animation 1er cycle, Programme Vers le Pacifique*, Montréal : Transcontinental Inc., n. d.

E21 – ORAL PRAGMATIQUE PLANIFIÉ

Nom : _____

Comportement	Je le fais : oui ou non	À adopter : oui ou non
Rire de quelqu'un, le ridiculiser, se moquer de ses parents, se moquer de sa coupe de cheveux, se moquer de ses expressions		
Féliciter quelqu'un pour une idée, un travail ou un beau résultat scolaire		
Remercier quelqu'un qui nous a rendu un service ou qui a été attentif à ce qu'on lui disait		
S'allier, se mettre avec un ami pour rire d'une autre personne ou faire des commentaires négatifs		
Exclure quelqu'un des jeux auxquels nous participons		
Insulter une personne		

E22 – ORAL PRAGMATIQUE PLANIFIÉ



¹² Tiré de <http://communoutils.com/accomplissements/>

Utilisation¹³ :

Courte bd portant à réfléchir sur le thème de l'accomplissement personnel et la jalousie des accomplissements des autres.

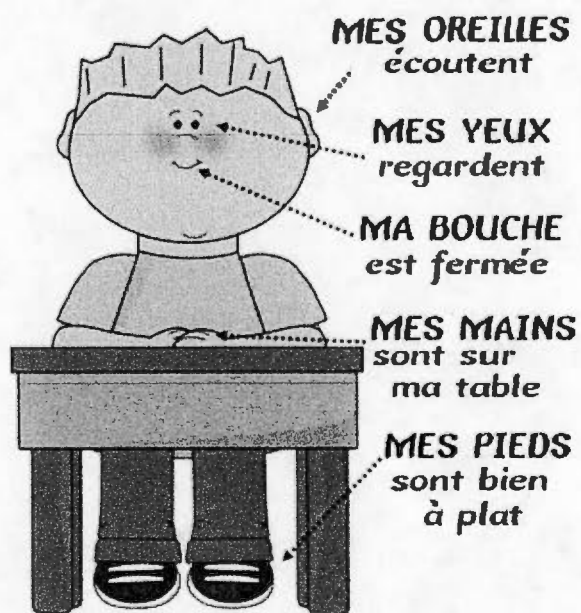
Instructions :

Suggestions de discussion :

- Est-ce que cela te rappelle quelqu'un?
- T'arrive-t-il d'envier les accomplissements des autres?
- T'arrive-t-il de critiquer ces personnes?
- T'arrive-t-il de donner moins de crédit aux autres pour leurs efforts?
- T'arrive-t-il de croire que tu pourrais aussi accomplir ces choses?
- Est-ce que tu crois que tu t'investis assez pour accomplir ce que tu voudrais?
- Comment utilises-tu ton temps libre?

¹³ Tiré de <http://communoutils.com/accomplissements/>

E22 – ORAL PRAGMATIQUE SPONTANÉ

JE SUIS ATTENTIF

Le VOLUME de la VOIX

10

Crier
Sports

9

Parler très fort
Pièce de théâtre

8

Parler fort
Présentation orale

7

6

Voix normale
Discussion en
grand groupe

5

4

Mi-voix
Travail en équipe

3

2

Voix basse
Travail en dyade

1

0

Silence
Travail autonome



RÉFÉRENCES

- Allen, N. (2012). *Enseigner explicitement des métastratégies interprétatives en didactique de l'oral et de la lecture au 2e cycle du secondaire avec l'album pour la jeunesse*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal.
- Allen, N. et De Grandpré, M. (2013). *Regard sur les pratiques efficaces en oral réflexif et en oral pragmatique au primaire pour développer la littératie*. Congrès de l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF), Montréal.
- Anadòn, M. (2006). La recherche dite "qualitative" : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Anadòn, M. et L'Hostie, M. (2001). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Apothéloz, D. (1995). *Rôle et fonctionnement de l'anaphore dans la dynamique textuelle*. Genève : Librairie Droz.
- Armengaud, F. (1985). *La pragmatique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Association québécoise des professeurs de français. (1977). Le congrès du dixième anniversaire. Les résolutions de l'Assemblée générale. *Québec français*, 28, 10-12.
- Aubert-Géa, C. (2005). *Quelle formation pour enseigner l'oral?* Paris : L'Harmattan.
- Auger, J. (2005). Un bastion francophone en Amérique du Nord : le Québec. Dans A. Valdman, J. Auger et D. Piston-Hatlen (Dir.), *Le français en Amérique du Nord. État présent* (p. 36-79). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Auger, J. (2009). Langue parlée et enseignement. Quelques idées en vue d'un cours de linguistique destiné aux futurs enseignants. Dans R. Bergeron, G. Plessis-Bélair et L. Lafontaine (Dir.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (p. 11-32). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Austin, J. L. (1962). *How to do Things with Words*. Cambridge : Harvard University Press.
- Bardin, L. (1977/2003). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bautier, É. (2001). Note de synthèse. Pratiques langagières et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 137, 117-161.
- Bautier, É. (2006). *Apprendre à l'école, apprendre l'école : des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Éditions de la Chronique sociale.
- Bédard, J. (2001). L'éducation au préscolaire 5 ans et la formation des enseignants au préscolaire 5 ans : historique. *Québec français*, 122, 50-51.
- Bergeron, R. (2000). Pour un apprentissage réussi de l'oral en classe. *Québec français*, 118, 30-33.
- Bernicot, J. (1992). *Les actes de langage chez l'enfant*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bernicot, J. (1998). De l'usage et de la structure des systèmes communicatifs chez l'enfant. Dans J. Bernicot, J. Marcos, C. Day, M. Guidetti, V. Laval, J. Rabain-Jamin et G. Babelot, *De l'usage des gestes et des mots chez l'enfant* (p. 5-26). Paris : Armand Colin.
- Bernicot, J. (2000). La pragmatique des énoncés chez l'enfant. Dans M. Kail et M. Fayol (Dir.), *L'acquisition du langage* (p. 45-82). Paris : Presses universitaires de France.
- Bernicot, J. (2002). L'acquisition du langage : les relations entre le cognitif et le social. Dans H. Montagner (Dir.), *L'enfant : la vraie question de l'école* (p. 251-274). Paris : Odile Jacob.
- Bernicot, J., Caron-Prague, J. et Trognon, A. (1997). *Conversation, interaction et fonctionnement cognitif*. Nancy : Presses universitaires de Nancy.

- Bernicot, J. et Bert-Erboul, A. (2014). *L'acquisition du langage par l'enfant*. Paris : Éditions In Press.
- Bernicot, J., Trognon, A., Guidetti, M. et Musiol, M. (2002). *Pragmatique et psychologie*. Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et rôle social*. Paris : Éditions de Minuit.
- Béatrix Köhler, D. et Piguet, A.-M. (1991). Ils parlent, que peut-on évaluer? Dans M. Wirthner, D. Martin et P. Perrenoud (Dir.), *Parole étouffée, parole libérée : fondements et limites d'une pédagogie de l'oral* (p. 171-182). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Bissonnette, S. et Richard, M. (2001). *Comment construire des compétences en classe. Des outils pour la réforme*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, 150, 87-141.
- Blais, M. et Martineau, S. (2007). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.
- Blanche-Benveniste, C. (2003). La langue parlée. Dans M. Yaguello (Dir.), *Le grand livre de la langue française* (p. 317-344). Paris : Éditions du Seuil.
- Boisclair, A. et Sirois, P. (2010). Du préscolaire au primaire : avenues prospectives en recherche et en intervention. Dans H. Makdissi, A. Boisclair et P. Sirois (Dir.), *La littératie au préscolaire 5 ans : une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (p. 317-320). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Bouchard, C., Blain-Brière, B., Eryasa, J., Sutton, A. et Saulnier, F. (2009). Relation entre le vocabulaire et les habiletés pragmatiques d'enfants de 4 ans fréquentant un centre de la petite enfance (CPE). Dans A. Charron, C. Bouchard et G. Cantin (Dir.), *Langage et littérature chez l'enfant en service de garde éducatif* (p. 21-36). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C., Cloutier, R., Gravel, F. et Sutton, A. (2008). The role of language skills in perceived prosociality in kindergarten boys and girls. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(3), 338-357.
- Bouchard, C., Trudeau, N., Bigras, N. et Sutton, A. (2008). Vocabulaire des enfants âgés entre 8 et 30 mois qui fréquentent un service de garde structuré. Dans N. Bigras et G. Cantin (Dir.), *Les services de garde éducatifs à la petite enfance du Québec. Recherches, réflexions et pratiques* (p. 167-180). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- Bourdieu, P. et Passeron, J. C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bracops, M. (2010). *Introduction à la pragmatique. Les théories fondatrices : actes de langage, pragmatique cognitive, pragmatique intégrée*. Paris : De Boeck Supérieur.
- Bronckart, J.-P. et Chiss, J.-L. (2007). *Didactique, Didactique des disciplines, Didactique de la langue maternelle, Encyclopédie Universalis*. Récupéré de www.universalis-edu.com/index.htm
- Brousseau, G. (1992). *Éléments pour une ingénierie didactique*. Lyon : Voies libres.
- Brown, P. et Levinson, S. (1987). *Politeness : Some universals in language usage*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Brun, P. (2007). *Le développement social et langagier chez l'enfant*. Rouen : Université de Rouen.

- Bruner, J. S. (1975a). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2(1), 1-19.
- Bruner, J. S. (1975b). From communication to language : A psychological perspective. *Cognition*, 3, 255-287.
- Bruner, J. S. (1983). *Child's Talk. Learning to Use Language*. Oxford : Oxford University Press.
- Bruner, J. S. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires?* Paris : Retz.
- Bruno, F. (2009). *Apprendre à parler, parler pour apprendre : l'oral à l'école primaire*. Nice : CRDP de l'Académie de Nice.
- Burns, S., Espinosa, L. et Snow, C. E. (2003). Débuts de la littératie, langue et culture : perspective socioculturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 75-100.
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : PUF.
- Chaminaud, S., Laval, V. et Bernicot, J. (2006). Pragmatique et compréhension du langage chez l'enfant : une étude des formes non littérales avec un paradigme informatisé. *L'année psychologique*, 106, 491-512.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.
- Charaudeau, P. et Maingueneau D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Éditions du Seuil.
- Charron, A., Bouchard, C. et Bégin, C. (2011). Le développement du langage, de la lecture et de l'écriture de 6 à 9 ans. Dans. C. Bouchard et N. Fréchette (Dir.), *Le développement global de l'enfant de 6 à 12 ans en contextes éducatif* (p. 241-284). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Charron, A., et Bouchard, C. (2008). L'importance de soutenir le langage et la littératie précoce chez les enfants en services de garde éducatifs. Dans N. Bigras et G. Cantin (Dir.). *Les services de garde éducatifs à la petite enfance du Québec. Recherches, réflexions et pratiques*. (p. 181-191). Sainte-Foy : PUQ.
- Chartrand, S.-G. (2012). *Enseigner selon la Progression pour permettre des apprentissages significatifs et solides*. Récupéré de http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/document/?no_document=1080
- Chemla, M.-T. et Dreyfus, M. (2002). L'oral « intermédiaire » dans la lecture littéraire en cycle 2. Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (Dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire* (p. 99-121). Paris : Presses universitaires de France.
- Chevallard, Y. (1984). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Chiriack, L. (2013). L'oral – objet ou moyen d'apprentissage? *Professional Communication and Translation Studies*, 6(1-2), 211-218.
- Chomsky, N. (2000). *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Colletta, J.-M. (1998). Quelques concepts pour baliser le champ de l'oral et réfléchir à une didactique de l'oral et des interactions. Dans C. Fintz (Dir.), *La didactique du français dans l'enseignement supérieur : bricolage ou rénovation* (p. 223-290). Paris : L'Harmattan.
- Colletta, J.-M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans. Corps, langage et cognition*. Sprimont, Belgique : Mardaga.
- Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec et Larose, G. (2001). *Le français, une langue pour tout le monde : une nouvelle approche stratégique et citoyenne*. Québec : La Commission.
- Communoutils (2012). *Accomplissements*. Récupéré à <http://communoutils.com/accomplissements/>

- Conseil des ministres de l'Éducation du Canada [CMÉC]. (2008). *Projet pancanadien de français langue première. État des lieux en communication orale. Inventaire des programmes d'études, inventaire des recherches et sondage*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Corbeil, J.-C. (1993). Le français au Québec, une langue à restaurer? *Vie pédagogique*, 86, 27-30.
- Corbeil, J.-C. (2010). Conférence inaugurale du colloque État des lieux et enjeux de la didactique de l'oral. Dans M. Mottet et F. Gervais (Dir.), *Didactique de l'oral : des programmes à la classe* (p. 9-19). Osnabrück : Electronic Publishing Osnabrück. Récupéré à http://www.epos.uni-osnabrueck.de/francais/templates/buch_fr.php?id=9
- Dalley, P. (2008). Principes sociolinguistiques pour l'encadrement pédagogique. Dans P. Dalley et S. Roy (Dir.), *Francophonie, minorités et pédagogie* (p. 281-300). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Dardier, V. (2004). *Pragmatique et pathologies. Comment étudier les troubles de l'usage du langage?* Paris : Bréal.
- Dardier, V. et Bernicot, J. (2000). Les troubles de la communication consécutifs aux lésions frontales : l'exemple de la situation d'interview. *Revue de Neuropsychologie*, 10 (2), 281-331.
- Daviault, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Montréal : Chenelière.
- de Boysson-Bardies, B. (2003). *Le langage, qu'est-ce que c'est?* Paris : Odile Jacob.
- De Corte, E., Geerligs, T., Peters, J.J., Lagerweij, N. et Vandenberghe, R. (1996). *Les fondements de l'action didactique*. Paris : De Boeck.
- De Grandpré, M. (2014). Pistes pour développer la littératie chez les élèves du premier cycle du primaire : enseigner l'oral pragmatique. *Vivre le primaire*, 27(2), 34-36.

- De Grandpré, M. (2015). Les fondements théoriques des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral pragmatique au primaire. Dans R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey et R. Nolin (Dir.), *La didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 53-66). Montréal : Peisaj.
- De Grandpré, M. et Lafontaine, L. (2015). Perceptions d'élèves au sujet de l'enseignement traditionnel et de la résolution de problème en grammaire au secondaire et effets de celles-ci sur le transfert des apprentissages en écriture. *Revue Lettrure*, 3, 98-114. Récupéré à <http://www.ablf.be/lettrure/lettrure-3/perceptions-d-eleves-de-la-troisieme-secondaire-au-sujet-de-l-enseignement-traditionnel-et-de-la-resolution-de-probleme-en-grammaire-sur-le-transfert-des-apprentissages-en-ecriture>
- Delamain, C., Spring, J. et Boucher, H. (2009). *Parler, écouter et comprendre : activités pour enfants de 5 à 7 ans*. Montréal : Chenelière éducation.
- Delefosse, J.-M. O. (2008). Évaluer le langage oral des apprenants. Dans E. Canut et M. Vertalier (Dir.), *L'apprentissage du langage, une approche interactionnelle : Réflexions théoriques et pratiques de terrain* (p. 127-153). Paris : L'Harmattan.
- de Nuchèze, V. et Colletta, J.-M. (2002). *Guide terminologique pour l'analyse des discours : lexicque des approches pragmatiques du langage*. New York : P. Lang.
- De Pietro, J.-F. et Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. *Les cahiers de Théodile*, 3, 27-52.
- de Pietro, J.-F. et Wirthner, M. (1996). Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français. *Tranel*, 25, 29-49.
- de Pietro, J.-F. et Wirthner, M. (1998). L'oral, bon à tout faire (1)?... État d'une certaine confusion dans les pratiques scolaires. *Repères*, 17, 21-40
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill éditeur.

- De Villers, M.-È. (2009). *Multidictionnaire de la langue française*. Montréal : Québec Amérique.
- Dolz, J. (2001). Les recherches sur l'oral en didactique du français : questions épistémologiques. Dans M. Marquillo Larruy (Dir.), *Questions d'épistémologie en didactique du français* (p. 191-202). Vienne : Poitiers.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.
- Doutreloux, J.-M. (1989). *Prise en charge et évaluation de l'oral au primaire*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Duc Thai, T. (2010). Un nouveau modèle de stratégies de communication. Synergies. *Pays riverains du Mékong, 1*, 117-126. Repéré de http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Mekong1/trinh_duc_thai.pdf
- Dulude, F. (1994). L'enseignement de l'oral en question. *Québec français, 94*, 28-30.
- Dumais, C. (2008). *Effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de troisième secondaire : une description*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal.
- Dumais, C. (2010). Atelier pour un enseignement de l'oral. *Québec français, 157*, 58-59.
- Dumais, C. (2011). L'oral pragmatique : un enseignement de l'oral près de la réalité des élèves. *Vivre le primaire, 24*(1), 33-35.
- Dumais, C. (2012). Vers une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui s'appuie sur le développement des élèves. Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (Dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 19-34). Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj.

- Dumais, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec en Outaouais.
- Dumais, C. et Bergeron, R. (2012). Comprendre des textes à l'oral et à l'écrit. *Québec français*, 164, 52-53.
- Dumais, C. et Lafontaine, L. (2011). L'oral à l'école québécoise : portrait des recherches actuelles. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 33(2), 285-302.
- Dumais, C., Lafontaine, L. et Pharand, J. (2015). Enseigner l'oral en milieu défavorisé au Québec : premiers résultats d'une recherche-action-formation au 3^e cycle du primaire. *Language and Literacy*, 17(4), 5-27.
- Dumortier, J.-L., Dispy, M. et Van Beveren, J. (2012). *Explorer l'exposé : s'informer et écrire pour prendre la parole en classe : de la fin du primaire à la fin du secondaire*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Duplessis, P. (2007). *L'objet d'étude des didactiques et leurs trois heuristiques : épistémologique, psychologique et praxéologique*. Récupéré à http://perso.orange.fr/daest/Pages%20perso/textes_sarrazy/dpe_carcas_2002.pdf
- Enache, C. et Popa, G. (2008). *Théories linguistiques dans le domaine de la politesse*. Récupéré à <http://fsu.valahia.ro/user/image/05.enache2cpopa.pdf>
- Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (2008). *Orthographier*. Paris : Presses universitaires de France.
- Feider, H. et Saint-Pierre, M. (1987). Étude psycholinguistique des capacités pragmatiques du langage chez les enfants de cinq à dix ans. *Revue québécoise de linguistique*, 16(2), 163-186.
- Filiseti, L. (2009). *La politesse à l'école*. France : Presses universitaires de Grenoble.

- Fisher, C. (2004). *Les compétences langagières à l'oral dans le contexte de la professionnalisation de la formation à l'enseignement*. Actes du 9^e colloque de l'AIRDF, Québec.
- Fisher, C. et Doyon, D. (2010). La causerie au préscolaire 5 ans. Pratiques et conceptions d'enseignants. Dans D. Doyon et C. Fisher (Dir.), *Langage et pensée à la maternelle* (p. 43-90). Québec : Les presses de l'Université du Québec.
- Florin, A. (1999). *Le développement du langage*. Paris : Dunod.
- Forget, M.-H. et Sabatier, C. (2014). Contextes et enseignement du et en français au Canada. Dans J.-F. de Pietro et M. Rispaïl (Dir.), *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme* (p. 113-125). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Fortin, É. (2010). L'enseignement-apprentissage de l'oral dans les cours de français au collégial : état des lieux et propositions. Dans M. Mottet et F. Gervais (Dir.), *Didactique de l'oral : des programmes à la classe* (p. 31-41). Récupéré à http://www.epos.uni-osnabrueck.de/francais/templates/buch_fr.php?id=9
- Fortin, G. (2007). L'approche socio-pragmatique en sciences du langage : principaux cadres conceptuels et perspectives. *COMMposite*, 1, 109-129. Récupéré à www.composite.org
- François, F., Hudelot, C. et Sabeau-Jouannet, É. (1984). *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris : Presses universitaires de France.
- Gadet, F., Le Cunff, C. et Turco, G. (1998). L'oral pour apprendre; évolution dans le champ de la didactique. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 17, 3-8.
- Gagnon, R. (2005). *Analyse comparative de matériel didactique pour l'enseignement-apprentissage de la communication orale au secondaire*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval.
- Garcia-Debanc, C. (1999). Évaluer l'oral. *Pratiques*, 103-104, p. 193-213.

- Garcia-Debanc, C. (2004). Organiser l'enseignement de l'oral : des exemples de programmations. Dans C. Garcia-Debanc et S. Plane (Dir.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* (p. 237-262). Paris : Hatier.
- Garcia-Debanc, C. et Delcambre, I. (2001-2002). Enseigner l'oral? *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, 24/25, 3-21.
- Garcia-Debanc, C. et Masseron, C. (2008). *La didactique du français. Hommages à Jean-François Halté. Pratiques*, 137-138, 3-14.
- Garcia-Debanc, C. et Plane, S. (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* Paris : Hatier.
- Garnier, J. et Lafontaine, L. (2012). La situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) en littérature : outil de planification pédagogique. *Vivre le primaire*, 25, 4, 15-17. Récupéré à http://aqep.org/wp-content/uploads/2012/09/vlp_25-4_langues_p15.pdf.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves : la gestion des apprentissages*. Montréal : Pearson.
- Germain, C. (1989). Un cadre conceptuel pour la didactique des langues. *Études de linguistique appliquée*, 75, 61-77.
- Germain, C. (2000). Didactique générale, didactique des langues et linguistique appliquée. *Revue canadienne de linguistique appliquée (RCLA)*, 3(1-2), 23-33.
- Glaser, B. G., et Strauss L. A. (1967). *The discovery of grounded theory : Strategies for qualitative research*. New York : Aldine Publishing Co.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17.

- Grandaty, M. (2001). Évaluation des apprentissages oraux au cycle 1. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, 24/25, 137-150.
- Grandaty, M. (2002). *En quoi un traitement didactique de l'oral transforme-t-il un enfant de petite section de maternelle en élève?* Récupéré à <http://eduscol.education.fr/cid46403/en-quoi-un-traitement-didactique-de-l-oral-transforme-t-il-un-enfant-de-petite-section-de-maternelle-en-eleve%C2%A0.html>
- Grandaty, M. (2010). *L'enseignement de l'oral*. Conférence départementale, Moissac, France.
- Grice, P. H. (1979). Logique et conversation. *Communications*, 30, 57-72.
- Groupe de travail sur la réforme du curriculum et Inchauspé, P. (1997). *Réaffirmer l'école : rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec : ministère de l'Éducation.
- Groupe oral-Créteil. (1999). *Enseigner l'oral à l'école primaire*. Paris : Hachette éducation.
- Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (p. 183-211). Montréal : ERPI.
- Guidetti, M. (1998). Les usages des gestes conversationnels chez l'enfant. Dans J. Bernicot, H. Marcos, C. Day, M. Guidetti, V. Laval, J. Rabain-Jamin et G. Babelot (Dir.), *De l'usage des gestes et des mots chez l'enfant* (p. 27-50). Paris : Armand Colin.
- Guidetti, M. (2003). *Pragmatique et psychologie du développement. Comment communiquent les jeunes enfants*. Paris : Belin.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*. Londres : Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean – Explorations in the development of language*. Londres : Edward Arnold.

- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : Presses universitaires de France.
- Halté, J.-F. (2008). Interaction : une problématique à la frontière. Dans J.-L. Chiss, J. David et Y. Reuter (Dir.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline* (p. 61 – 75). Bruxelles : de Boeck.
- Halté, J.-F. et Rispail, M. (2005). *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*. Paris : L'Harmattan.
- Hébert, M. (2007). Oral et écrit réflexifs : quelle interrelation pour le développement du commentaire littéraire? Dans G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine et R. Bergeron (Dir.), *La didactique du français oral au Québec. Recherches actuelles et applications dans les classes* (p. 91-117). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Hébert, M. et Lafontaine, L. (2012). L'oral réflexif dans les cercles littéraires entre pairs : analyse des conduites de justification/explication en interaction. Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (Dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 201-220). Côte Saint-Luc : Édition Peisaj.
- Hickman, M. et Hendriks, H. (1999). Cohesion and anaphora in children's narratives : a comparison of English, French, German, and Mandarin Chinese. *Journal of Child Language*, 26, 419-452.
- Holtgraves, T. (1992). The Linguistic Realization of Face Management : Implications for Language Production and Comprehension, Person Perception, and Cross-Cultural Communication. *Social Psychology Quarterly*, 55(2), 141-159.
- Holtgraves, T. (1994). Communication in Context : Effects of Speaker Status on the Comprehension of indirect Request. *Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory, and Cognition*, 20(5), 1205-1218.
- Huberman, M. A. et Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck Université.

Huberman, M. A., et Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods. Dans N. K Denzin et Y. S Lincoln (Dir.), *Handbook of Qualitative Research* (p. 428-444). London/New Delhi : SAGE Publications.

Institut de la statistique du Québec (2013). *Enquête québécoise sur le développement des enfants au préscolaire 5 ans 2012. Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. Québec : Gouvernement du Québec.

Institut Pacifique (2002). *La résolution de conflits au primaire : guide d'animation. 1^{er} cycle*. Montréal : Centre international de résolution de conflits et de médiation.

Kail, M. (2012). *L'acquisition du langage*. Paris : PUF.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales*. Paris : A. Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2008). *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*. Paris : Armand Colin.

Kirkland, L. D. et Patterson, J. (2005). Developing Oral Language in Primary Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 32(6), 391-395.

Kreplak, Y. et Lavergne, C. (2008). Les pragmatiques à l'épreuve du pragmatisme. Esquisse d'un « air de famille ». *Tracés. Revue des sciences humaines*, 15, 127-145.

Lachapelle, H. (1996). L'enseignement du français au Québec. 25 ans d'histoire et de passion. *Québec français*, 100, 15-18.

Lafontaine, L. (1995). *Pratiques et perception de la communication orale en classe de français langue première chez des enseignants de première, troisième et cinquième secondaire*. Mémoire de maîtrise inédit. Montréal : Université du Québec à Montréal.

Lafontaine, L. (2000). L'enseignement de l'oral en classe de français : une passion à vivre et à découvrir. *Québec français*, 118, 42-44.

- Lafontaine, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Lafontaine, L. (2004). *L'enseignement-apprentissage des genres oraux à l'école secondaire québécoise*. Actes du 9^e colloque de l'AIRDF, Québec. Récupéré à <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/lizanne-lafontaine.pdf>
- Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Lafontaine, L. (2008). Que pensent élèves et enseignants de l'enseignement de l'oral? Dans L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (Dir.), *L'articulation oral-écrit en classe : une diversité de pratiques* (p. 107-124). Québec : PUQ.
- Lafontaine, L. (2011). *Activités de production et de compréhension orales : Présentations de genres oraux et exploitation de documents sonores*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Lafontaine, L. (2013a). Travailler la littératie volet oral au préscolaire 5 ans et au premier cycle du primaire : Ça nous parle! *Vivre le primaire*, 26(1), 9-11.
- Lafontaine, L. (2013b). Reading and Oral Literacy in Disadvantaged Communities. Quebec Preschool and Primary Teachers' Perceptions and Practices. *Communication and Linguistic Studies*, 10(4), p. 69-79.
- Lafontaine, L. et Blain, S. (2007). L'oral réflexif dans les groupes de révision rédactionnelle en quatrième année primaire au Québec et au Nouveau-Brunswick francophone. Dans G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine et R. Bergeron (Dir.), *La didactique du français oral au Québec : Recherches actuelles et applications dans les classes* (p. 119-140). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafontaine, L. et Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible! 18 ateliers formatifs clés en main*. Montréal : Chenelière éducation.

- Lafontaine, L. et Hébert, M. (2011). *L'oral réflexif dans les cercles littéraires entre pairs : quelles caractéristiques cognitives, interactionnelles et discursives?* Actes de la 17^e conférence européenne sur la lecture, Mons.
- Lafontaine, L. et Le Cunff, C. (2006). Les représentations de l'enseignement de l'oral. *Québec français*, 141, 87-89.
- Lafontaine, L. et Messier, G. (2009). Les représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du nouvel Ontario*, 34, 119-144.
- Lafontaine, L., Plessis-Bélair, G. et Bergeron, R. (2007). La didactique du français oral au Québec. Un historique, quelques réflexions et des questions actuelles. Dans G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine et R. Bergeron (Dir.), *La didactique du français oral au Québec*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafontaine, L. et Préfontaine, C. (2007). Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 47-66.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon : PUL.
- Lahire, B. (2012). Comment la famille transmet l'ordre inégal des choses. *Observatoire des inégalités*. Récupéré à <http://www.inegalites.fr/spip.php?article1530>
- Laparra, M. (2008). L'oral, un enseignement impossible? *Pratiques*, 137/138, 117-134.
- Lapassade, G. (2002). Observation participante. Dans E. E. J. Barus-Michel et A. Lévy (Dir.), *Vocabulaire de psychosociologie. Références et positions* (p. 375-390). Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Laperrière, A. (2009). L'observation directe. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (p. 311-336). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Laval, V. et Guidetti, M. (2004). La pragmatique développementale : état des lieux et perspectives. *Psychologie française*, 49, 121-130.
- Lazure, R. (1991). Sur les « traces » de la didactique du français oral : critique du parcours des deux dernières décennies de recherche. *Attitudes de linguistique appliquée*, 84, 23-35.
- Lazure, R. (1994). L'oral... à bout de souffle? *Québec français*, 94, 22-24.
- Lebel, N. et Turenne, F. (2013). *Petit trésor sous les mers de Tahiti*. Ste-Ursule : Fablus.
- Lebrun, M. (2008). L'oral au service de la compréhension en lecture. Pour une littératie intégrée. Dans L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (Dir.), *L'articulation oral-écrit en classe* (p. 125-140). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, M. (2010). La place de la langue orale au fil des réformes au Québec : du souci identitaire à la recherche de la qualité. Dans M. St-Pierre, L. Bessette, J. Barrette (Dir.), *Actes du colloque international de l'AFIRSE, Réformes et recherches en éducation : paradoxes, dialectiques, compromis?* (p. 579-594). Montréal : Université du Québec à Montréal et AFIRSE section canadienne.
- Lebrun, M. et Boyer, P. (2006) L'école, le programme et le manuel de français québécois du XX^e siècle et son discours sur la langue d'ici : contribution à l'analyse d'un patrimoine linguistique sous surveillance. Dans A. Meunier (Dir.), *Patrimoine scolaire : sa sauvegarde et sa valorisation* (p. 63-102). Québec : Éditions MultiMondes.
- Le Cunff, C. (2012). Les discours oraux dans les tâches scolaires en interaction : un objet d'enseignement à définir. Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (Dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 35-50). Montréal : éditions Peisaj.
- Le Cunff, C. et Jourdain, P. (1999). *Enseigner l'oral à l'école primaire*. Paris : Hachette Éducation.

- L'Écuyer, J. (1990). Les modèles dans les sciences de l'éducation. Dans L'Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française section canadienne (Dir), *Les modèles en éducation* (p. 3-11). Montréal : Éditions Noir et Blanc.
- Lefebvre, P. (n. d.) Cap sur la prévention. Support aux pratiques éducatives en prévention des difficultés de lecture et d'écriture. Récupéré à <http://www.csphares.qc.ca/capsurlaprevention/>
- Legendre, R. (1993/2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lewis, R. B. (2004). NVivo 2.0 and Atlas.ti 5.0 : a comparative review of two popular qualitative data-analysis programs. *Fields Methods*, 16(4), 439-469.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Marcos, H. (1998). *De la communication prélinguistique à la communication linguistique : formes et fonctions*. Paris : L'Harmattan.
- Martin, D., Lafortune, L. et Sorin, N. (2010). La compréhension dans une perspective métacognitive : un cadre conceptuel. Dans L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin, P.-A. Doudin et O. Albanese (Dir.), *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension*. (p. 11-32). Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives, hors série*(2), 5-17.
- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*. Paris : Bertrand-Lacoste.
- Maurer, B. (2003). Politesse, respect : de quelques implications sociales de la didactique de l'oral. CRDP de Basse-Normandie. Programme national de pilotage. *Didactique de l'oral*, 30-37.

- Mayer, R. et Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Messier, G. (2004). *Enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue d'enseignement au secondaire : mise en oeuvre d'un modèle didactique*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Messier, G. (2014). *Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Messier, G. et Roussel, N. (2008). Vers un enseignement de l'oral plus près du quotidien de l'élève. Dans L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (Dir.), *L'articulation oral-écrit en classe. Une diversité de pratiques* (p. 10-27). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Métra, M. (2010). *L'enfant maître de sa parole... Le langage oral à l'école maternelle*. Lyon : Chronique sociale.
- Mialaret, G. (2004). *Les méthodes de recherche en science de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Milot, J.-G. (1979). Le nouveau programme de français. *Québec français*, 33, 20-21.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2008). *Guide d'enseignement efficace de la communication orale, de la 1^{re} à la 3^e année*. Toronto : gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1969). *Programme d'études des écoles secondaires. Langues et littératures. Programme-cadre de français*. Québec : Service de l'Information du ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1979). *Programme d'études primaires : français 1^{re}, 2^e et 3^e année*. Québec : gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec. (1981). *Programme d'éducation préscolaire*. Québec : gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1994). *Programme d'études. Le français enseignement primaire*. Québec : gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1997). *Programme d'éducation préscolaire*. Québec : gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001b). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement. Compétence Communiquer oralement*. Québec : gouvernement du Québec.
- Moreau, M.-L. et Richelle, M. (1997). *L'acquisition du langage*. Belgique : éditions Mardaga.
- Morris, C. (1955). *Signs language and behavior*. New York : George Braziller inc.
- Mottet, M. (2006). *Aspects des compétences initiales d'étudiants maîtres en éducation préscolaire et enseignement primaire à l'égard du français oral, de la culture et de leurs interrelations*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- Mottet, M. (2009). Parler en bon français, quelle représentation les futurs enseignants du primaire en ont-ils? *Québec français*, 155, 89-91.
- Mottet, M. et Tremblay, O. (2010). Je vais, j'veis ou j'ves? Quelques représentations du français oral standard chez les futurs maîtres au primaire. *Vivre le primaire*, 23(4), 17-19.

- Mucchielli, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*. Paris : Presses universitaires de France.
- Mukamurera, J., Lacourse, F et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Munsch, R. (2004). *Bouh!* Toronto : Scholastic.
- Ninio, A. et Snow, C. E. (1996). *Pragmatic Development*. Boulder, CO : Westview Press.
- Nolin, R. (2013). *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal.
- Nonnon, É. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. *Revue française de pédagogie*, 129, 87-131.
- Nonnon, É. (2004). Écouter peut-il être un objectif d'apprentissage? *Le Français aujourd'hui*, 3(146), 75-84.
- Ochs, E. (1979). Introduction : What Child Language Can Contribute to Pragmatics. Dans E. Ochs et B. B. Shciefelin (Dir.), *Developmental Pragmatics*. (p. 1-6). New York : Academic Press.
- Organisation de coopération et développement économique (OCDE). (2003). *Reading for change – Performance and engagement across countries*. Paris : OCDE.
- Organisation de coopération et développement économique (OCDE). (2014). *Regards sur l'éducation*. Paris : OCDE.
- Ostiguy, L., Champagne, É., Gervais, F. et Lebrun, M. (2005). *Le français oral soutenu chez des étudiants québécois en formation pour l'enseignement au secondaire*. Québec : gouvernement du Québec.

- Ostiguy, L. et Gagné, G. (1987). Propositions d'un contenu linguistique. *Revue québécoise de linguistique*, 16, 2.
- Ostiguy, L. et Gagné, G. (1992). La place de l'activité métalinguistique dans le développement de la langue orale. *Québec français*, 84, 45-47.
- Ostiguy, L. et Tousignant, C. (1993/2008). *Le français québécois. Normes et usages*. Montréal : Guérin universitaire.
- Ouellon, C. et Dolbec, J. (1999). La formation des enseignants et la qualité de la langue. Terminogramme. La norme du français au Québec. *Perspectives pédagogiques*, 91-92, 5-20.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Paillé, P. et Muchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Pambianchi, G. (2003). *Modélisation des démarches pédagogiques dans les pratiques de classe de français langue seconde chez les immigrants adultes*. Thèse de doctorat inédite. Université du Québec à Montréal.
- Parker, D. (2008). *Je suis respectueux*. Toronto : Scholastic.
- Pedlow, R., Wales, R. et Sanson, A. (2001). *Children's Production and Comprehension of Politeness in Requests : Relationships to Behavioral Adjustment in Middle Childhood*. *Journal of Language and Social Psychology*. Récupéré de <http://jls.sagepub.com/content/20/1-2/23>
- Pekarek Doehler, S., de Pietro, J.-F., Fasel Lauzon, V. et Pochon-Berger, E. (2008). *L'Organisation du discours dans l'interaction en langue première et seconde : acquisition, enseignement, évaluation*. *Projet CODI. Rapport final*. Suisse : Université de Neuchâtel.

- Perrenoud, P. (1991a). Bouche cousue ou langue bien pendue? L'école entre deux pédagogies de l'oral. Dans M. Wirthner, D. Martin et P. Perrenoud (Dir.), *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral* (p. 15-40). Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Perrenoud, P. (1991b). *La maîtrise pratique de la langue, enjeu majeur de la rénovation : entre utopie politique et utopie didactique*. Récupéré à http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_09.html
- Perrenoud, P. (2002). *Tout se joue-t-il à l'école primaire? Non, mais...* Colloque L'école de la réussite, Corte. Récupéré à <http://jupiter.uqo.ca/moreau/documents/Perrenoud2002b.pdf>
- Peytard, J. (1977). Entretien avec Jean Peytard. *Pratiques*, 17, 14-22.
- Plessis-Bélair, G. (1994). N'a-t-on jamais enseigné la communication orale à l'école? *Québec français*, 94, 25-27.
- Plessis-Bélair, G. (2004). La communication orale : un outil pour réfléchir. *Québec français*, 133, 57-59.
- Plessis-Bélair, G. (2006). La didactique de l'oral dans le programme actuel de formation : Au coeur de l'enseignement et de l'apprentissage. Dans J. Loiselle, L. Lafortune et N. Rousseau (Dir.), *L'innovation en formation à l'enseignement : pistes de réflexion et d'action* (p. 105-122). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Plessis-Bélair, G. (2008a). En contexte d'oral réflexif : étayage, risque et motivation. *Québec français*, 149, 75-76.
- Plessis-Bélair, G. (2008b). Grille d'autoanalyse pour s'aider à mener un oral réflexif en classe. Dans L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (Dir.), *L'articulation oral-écrit en classe, une diversité de pratiques* (p. 185-200). Québec, PUQ.

Plessis-Bélair, G. (2010). La compréhension, l'apprentissage et le développement de la langue parlée en contexte d'oral réflexif au préscolaire 5 ans. Dans D. Doyon et C. Fisher (Dir.), *Langage et pensée au préscolaire 5 ans* (p. 13-41). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Plessis-Bélair, G. (2011). Identité et enseignement de l'oral réflexif. *Vivre le primaire*, 24(1), 29-31.

Plessis-Bélair, G. (2012). La communication orale et la formation à l'enseignement : une question de langue et d'identité en contexte d'oral réflexif. Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (Dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 69-79). Côte Saint-Luc : Édition Peisaj.

Plessis-Bélair, G. (2015). Préface. Dans R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey et R. Nolin (Dir.), *La didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 7-11). Côte Saint-Luc : Peisaj.

Plessis-Bélair, G., Comtois, S., Cardin, D. et Cauchon, J. (2009). L'oral en classe au primaire, selon des enseignants et des élèves. Dans G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine et R. Bergeron (Dir.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (p. 127-152). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Plessis-Bélair, G. et Cauchon, J. (2010). L'oral réflexif en éducation préscolaire et en enseignement primaire : une recherche-formation collaborative. Dans M. Mottet et F. Gervais (Dir.), *Didactique de l'oral : des programmes à la classe*. Récupéré à

http://www.epos.uni-osnabrueck.de/francais/templates/buch_fr.php?id=9

Portelance, L. et Ouellet, G. (2004). Vers l'énoncé d'interventions susceptibles de favoriser l'émergence de la métacognition chez l'enfant du préscolaire. *Revue de l'Université de Moncton*, 35(2), 67-99.

Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, P., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A. (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin.

- Raby, C. et Viola, S. (2007). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage. De la pratique à la théorie*. Montréal : Les éditions CEC.
- Reboul, A. et Moeschler, J. (1998). *Pragmatique du discours. De l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours*. Paris : Armand Colin.
- Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (2009). *Stratégie nationale d'alphabétisation précoce : Rapport et recommandations*. Récupéré à <http://docs.cllrnet.ca/NSEL/finalReportFR.pdf>
- Reuter, Y. (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Rigaux, N. (2011). *Introduction à la sociologie par sept grands auteurs*. Bruxelles : De Boeck.
- Riegel, M., Pellat J.-C. et Rioul R. (2005). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses universitaires de France.
- Rivière, A. (1990). *La psychologie de Vygotsky*. Liège : Mardaga.
- Rondal, J.-A. (1978). *Langage et éducation*. Bruxelles : Mardaga.
- Rondal, J.-A. (1981). On the nature of linguistic input to language-learning children. *International Journal of Psycholinguistics*, 8, 75-107.
- Rondal, J.-A. (1998). *Votre enfant apprend à parler*. Sprimont (Belgique) : Mardaga.
- Rondal, J.-A. (1999). *Comment le langage vient aux enfants*. Belgique : Labor.
- Rondal, J.-A. (2006). *Expliquer l'acquisition du langage. Caveats et perspectives*. Sprimont (Belgique) : Mardaga.
- Rondal, J.A. (2011). *L'apprentissage implicite du langage*. Warve (Belgique) : Mardaga.

- Sauvé, L. (1992). *Éléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement. Élaboration d'un supramodèle pédagogique*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 337-360). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 123-147). Montréal : ERPI.
- Schneuwly, B. (1996-1997). Vers une didactique de l'oral? *Enjeux*, 39/40, 3-11.
- Schneuwly, B. (2009). L'objet enseigné. Dans B. Schneuwly et J. Dolz (Dir.), *Des objets enseignés en classe de français* (p. 17-28). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Schneuwly, B. (2014). Didactique : construction d'un champ disciplinaire. *Éducation et didactique*, 8(1), 13-22. Récupéré à <http://educationdidactique.revues.org/1860>
- Schneuwly, B. et Bronckart, J.-P. (1985). Typologie de textes et stratégies d'enseignement. *Le français aujourd'hui*, 69, 63-71.
- Searle, J. R. (1972). *Les actes de langage. Essai de philosophie du langage*. Paris : Hermann.
- Searle, J. R. et Vanderveken, D. (1985). *Foundations of illocutionary logic*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Sénéchal, K. (2011). État des lieux de l'enseignement de l'oral dans la classe de français au secondaire québécois. *Formation et profession*, 18(2), 44-46.
- Sénéchal, K. (2012). *L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de la communication orale dans la classe de français au secondaire québécois*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval, Québec.

- Simard, C. (1994). La didactique du français langue maternelle : analyse d'une recherche bibliographique fondamentale. *Revue canadienne de l'éducation*, 19(4), 481-489.
- Simard, C. (1997). *Éléments de didactique du français langue première*. Saint-Laurent : ERPI.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.
- Snow, C. E. (1983). Literacy and Language : Relationships during the Preschool Years. *Harvard Educational Review*, 53(2), 165-189.
- Sperber, D. et Wilson, D. (1989). *La pertinence. Communication et cognition*. Paris : Édition de Minuit.
- Spigolon, G. (2001). *La conversation didactique, instrument et source d'altérité. Approche pragmatique de la proximité socio-cognitive des interlocuteurs en séance de langage à l'école maternelle*. Thèse de doctorat inédite, Université de Nancy 2.
- Tannen, D. (1982). *Spoken and Written Language : Exploring Orality and Literacy*. Norwood (N. J.) : Ablex Publishing Corporation.
- Tochon, F. V. (1997). *Organiser des activités de communication orale*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Trehearne, M. P. (2005). *Littératie dès la maternelle : Répertoire de ressources pédagogiques*. Mont-Royal : Groupe Modulo.
- Trehearne, M. P. (2006). *Littératie en 1^{re} et en 2^e année : Répertoire de ressources pédagogiques*. Montréal : Thomson Groupe Modulo.
- Tremblay, O. et Mottet, M. (2012). Représentations du français oral standard et de la langue d'enseignement chez de futurs maîtres au primaire. Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (Dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 81-96). Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj.

- Trendel, E. (2008). *Production des enseignants et des chercheurs*. Récupéré à http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/31/1/pdf_Memoire_M2_emmanuelle_trendel.pdf
- Trudel, L., Simard, C. et Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire? *Recherches qualitatives, hors série*(5), 38-45.
- Turco, G. et Plane, S. (1999). L'oral en situation scolaire : interaction didactique et construction de savoirs. *Pratiques, 103-104*, 149-171.
- Van der Henst, J.-B. (2002). La perspective pragmatique dans l'étude du raisonnement et de la rationalité. *L'Année psychologique, 102*, 65-108. Récupéré à http://hal.ccsd.cnrs.fr/view_by_stamp.php?label=ISC&langue=fr&action_todo=view&id=ccsd-00000172&version=1
- Van der Maren, J. M. (1991). Écrire la recherche : nécessité épistémologique ou stratégique? *Recherches qualitatives, 5*, 35-41.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal/Bruxelles : Presses de l'Université de Montréal/De Boeck Université.
- Van der Maren, J.-M. (2010). La maquette d'un entretien. Son importance dans le bon déroulement de l'entretien et dans la collecte de données de qualité. *Recherches qualitatives, 29*(1), 129-139.
- Vanderveken, D. (1988). *Les actes du discours*. Bruxelles : Mardaga.
- Vanderveken, D. (1992). Théorie des actes de langage et analyse des conversations. *Unité de linguistique française, 13*, 9-61.
- Vanderveken, D. (1999). La structure logique des dialogues intelligents. Dans B. Moulin, S. Delisle et B. Chaib-draa (Dir.) *Analyse et modélisation des discours. Des conversations humaines aux interactions entre agents logiciels* (p. 61-99). Paris : l'Interdiscipline.
- Verdelhan-Bourgade (2002). *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*. Paris : PUF.

Villepontoux, L. (1992). *Apprendre le langage à l'école. La construction de la pensée chez l'enfant*. Toulouse : Privat.

Vygotsky, L. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge (MA) : Harvard University Press.

Zheng, L.-H. (1998). *Langage et interactions sociales*. Paris : L'Harmattan.

Planifié

1. SENS

Pour favoriser la réussite scolaire et sociale

2. OBJETS D'ENSEIGNEMENT/APRENTISSAGE (Dumais, 2014)

STRUCTURAL

Paraverbal
Syntaxique
Lexico-sémantique

PRAGMATIQUE

Non verbal
Matériel
Communicationnel
Discursif
Contenu
Émotionnel

3. STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES

PRÉPARATION

- Stratégies pour informer les élèves de l'intention de communication (ex.: explication)
- Stratégies pour informer les élèves de la situation de communication (ex.: consignes)
- Stratégies pour faire l'état des connaissances (ex.: questionnement)

RÉALISATION

- Stratégies pour l'enseignement explicite (ex.: modelage) ou pour l'enseignement traditionnel (ex.: explication) ou pour l'enseignement par les genres (ex.: causerie)

INTÉGRATION

- Stratégies pour faire la synthèse (ex.: résumé)
- Stratégies pour renforcement positif (ex.: félicitations)
- Stratégies pour favoriser le transfert (ex.: questionnement)

Spontané

1. SENS

Pour favoriser un climat propice aux apprentissages et des relations interpersonnelles harmonieuses

2. OBJETS D'ENSEIGNEMENT/APRENTISSAGE (Dumais, 2014)

STRUCTURAL

Paraverbal
Syntaxique
Lexico-sémantique

PRAGMATIQUE

Non verbal
Matériel
Communicationnel
Discursif
Contenu
Émotionnel

3. STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES

IMPLICITES

Énoncé indirect
Intervention non verbale
Humour
Reformulation

EXPLICITES

Modelage
Consignes
Explication
Questionnement
Renforcement positif